Die Erziehung zur Arbeit.

Die
Erziehung zur Arbeit,

eine Forderung

des Lebens an die Schule.

Von

Karl Friedrich.

Können ist besser denn Wissen.

Leipzig:
Avenarius & Mendelssohn.
1852.

Inhalt.

Einleitung.

Wir Deutsche haben uns zeither immer gar viel auf unsern öffentlichen Unterricht und namentlich unser Volksschulwesen zugute gethan. Es war das eine von den vielen leidigen Trostphrasen, womit wir unsere nationalen Blößen zuzudecken pflegten, indem wir Denen, welche uns letztere vor Augen hielten, die Vortrefflichkeit unsers Schulwesens und unserer allgemeinen Volksbildung zu Gemüthe führten. Wie verachtungsvoll blickten wir auf den Engländer und Franzosen herab, von denen Jener gar keine öffentlichen Schulen von Staats wegen, Dieser wenigstens nicht so zahlreiche aufzuweisen hatte als wir! Wie wohlgefällig rechneten wir nach, um wie viel mehr Procente unserer Bevölkerung lesen und schreiben könnten, als in jenen Ländern! Unbefangene Beobachter der heimischen Zustände freilich lächelten oder ärgerten sich auch wol über diese Selbsterhebung des deutschen Schulmeister- und Gelehrtendünkels und schwiegen beschämt still, wenn Eingeborene jener Länder, namentlich Engländer, mit berechtigterm Stolze auf die praktischen Resultate ihrer Volkserziehung, im Vergleich zu der unserigen, hinwiesen und jene Prahlereien von den Vorzügen unsers Schulwesens — das, wie sie meinten, auf dem Papier sich besser ausnehme als in der Wirklichkeit — auf ihr rechtes bescheidenes Maß zurückführten*). Allein in den officiellen Regionen und unter den Fachmännern

*) Ich will von vielen solchen Urtheilen nur eines anführen. Der Schotte Laing hat in seinen vortrefflichen, im Jahre 1842 zu London erschienenen „Notes of a traveller“ (von welchen ein deutscher Auszug, die auf Deutschland und insbesondere auf Preußen bezüglichen Betrachtungen des Verfassers enthaltend, in der Schrift: „Preußen, der Beamtenstaat“ von Ad. Heller, Mannheim, 1844, sich befindet), folgende Bemerkung über das preußische Unterrichtssystem (welches bekanntlich wieder als der Typus und das Nonplusultra des deutschen gilt) niedergelegt:

„Das preußische Erziehungssystem ist, blos als Unterrichtswesen betrachtet, vortrefflich; es ist die vollkommenste Maschine, in der Lehrer und Schüler unter

galt das Dogma von der Unübertrefflichkeit der deutschen Volksschule als ein unfehlbares, jede Antastung desselben als frevelhafte Ketzerei.

Neuerdings ist dies merklich anders geworden. An der Stelle

---

strafender und lohnender Aufsicht stehen, durch welche die Gelegenheit zur Erweckung nützlicher Kenntnisse allen Fähigkeiten, allen Classen dargeboten und durch das Gesetz für Alle bindend erklärt wird. Aber die hochgestellten Staatsmänner, welche doch nur den obern Schichten der Gesellschaft angehören, sehen einen Gegenstand unbewußt einseitig an und verwechseln nur zu leicht das ausgebildete Mittel mit dem eigentlichen Zwecke. Ein Mechanismus mag an sich ein Meisterwerk menschlicher Erfindung sein, und doch kann das dadurch erreichte (oder auch wol verfehlte) Ziel die ganze Weisheit als verschwendet erscheinen lassen, sobald der Endzweck auf einfachere Weise zu erlangen ist. Wollte man z. B. der Bevölkerung, den Aeltern oder Vormündern nur Selbständigkeit im Handeln gewähren, wollte man diesen vor allem ihre angeborene Menschenwürde lassen, so würde die Erziehung der Jugend daraus ohne Zwang hervorgehen. Doch durch Bevormundung des Volks wird die bloße Fertigkeit im Lesen, Schreiben und Rechnen nebst andern nützlichen Kenntnissen, die sich alle auf freiem Wege auch erwerben lassen, zu theuer erkauft. Schreiben und Lesen ist noch nicht Bildung; diese, als ein sittliches Resultat, läßt sich nur durch sittliche Mittel erreichen. Man glaubt nur zu leicht: Lesen sei Denken, während das Letztere selbst mit weit bedeutendern Kenntnissen nicht nothwendig verbunden ist. In Frankreich, Italien, Oestreich, Preußen und Schweden ist die Lese- und Schreibkunst weit genug verbreitet, aber sind die Menschen dort frei, aufgeklärt und im höhern, wahren Sinne sittliche Wesen? Ihre geistige Natur, ihr Charakter ist nicht ausgebildet. Wenn der letzte Zweck und das Endziel der Erziehung darin besteht, daß sie den Menschen zum Selbstbewußtsein, zu einer richtigen Schätzung seiner Kräfte und seines Werths erheben, ihm das Gefühl seiner Verantwortlichkeit gegen den Geist der Gesammtheit oder gegen das eigene Gewissen klar machen und ihn zur Würde eines selbsthandelnden, denkenden Wesens emportragen soll, dann ist das preußische System ein völliger Misgriff. Denn von Kindheit an arbeitet der Staat diesem Zweck entgegen, indem er nur eine mehr mechanische Uebung des Geistes und dessen conventionelle Unterordnung verlangt. Eine solche aber hebt den Charakter nicht, sie erniedrigt ihn. An die Stelle der väterlichen, freien Familienbildung tritt Staatsbevormundung; die zarten Fäden, durch die Aeltern und Kinder auch für die geistige Entwickelung verbunden sind, werden gelockert oder verschwinden neben der künstlichen Staatserziehung. In der Stimme eines Vaters und im Auge einer Mutter liegt mehr sittlicher Antrieb als in der Macht von Schulsergeanten. — An Schulen und Mitteln zum Unterricht wird es in einem gebildeten Lande nicht fehlen, sobald der Durst nach Kenntnissen bei dem Volke geweckt ist, sobald dieses die unendlichen Vortheile gewahrt, die ihm daraus entspringen. Wenn man auf die beschränkte Presse und den hohen Portosatz der deutschen Postämter blickt, so kann man allerdings nicht umhin, über die Schulgelehrtheit der Bevölkerung zu staunen, denn die Gabe des Lesens und Schreibens erscheint bei solchen Fesseln fast wie eine Verschwendung."

jener Selbstgenügsamkeit macht sich jetzt ein Gefühl des Unbehagens über verfehlte Ziele und fruchtlos aufgewendete Mittel, der Enttäuschung über die Irrgänge des bisher eingeschlagenen Wegs, zugleich der Rathlosigkeit in Betreff des statt seiner einzuschlagenden, von den verschiedensten Seiten her geltend. Und ich spreche hier nicht etwa von den Klagen und Forderungen gewisser übergläubiger Theologen, reactionärer Staatsmänner und sonstiger Vertreter einseitiger Partei- oder Sonderinteressen, denen es nur darum zu thun ist, die Schule zu einer Abrichtungsanstalt für die Unterwerfung des Volks unter die Herrschaft ihres Willens, ihrer Absichten und Interessen zu machen und die daher über den Verfall der öffentlichen Erziehung schreien, sobald sie dieselbe andere Wege wandeln sehen, als welche sie ihr vorzeichnen möchten. Nein! Männer von hellem und unbefangenem Geist, aufrichtige Freunde des Volks und seiner fortschreitenden Bildung und Veredlung stimmen solche Klagen an, rufen laut nach einer „Reform der Volksschule" als einem dringenden, nicht länger zu vertagenden Bedürfniß. Und, was das Bedeutungsvollste ist, in der ersten Reihe dieser Klagenden und Anklagenden stehen Männer vom Fach, Schulmänner, denen man doch Parteilichkeit gegen ihr eigenes Werk und ihren eigenen Stand schwerlich zutrauen, dagegen gründliche Erfahrungen und ein gewissenhaftes Nachdenken über den Gegenstand ihrer öffentlichen Meinungskundgebung nicht absprechen wird.

Neben so löblicher Selbsterkenntniß und Offenheit im Bekennen der eigenen Schwäche auf Seiten des Lehrerstandes muß das Schweigen Derer doppelt auffallen, die bei dieser Angelegenheit nicht minder, wenn auch in anderer Weise, betheiligt sind als Jene — der Familienväter, die von der Volksschule das sittliche und geistige Wohl oder Wehe der eigenen Nachkommenschaft, der Staatsmänner und Patrioten, die von ihr die Förderung oder Hemmung, die naturgemäße Entwickelung oder Verbildung des ganzen nachwachsenden Geschlechts zu erwarten haben. Diese Alle, sollte man meinen, müßten das lebendigste Interesse daran nehmen, ob die Volksschule ihre Aufgabe recht erfülle, ob sie die ihr anvertrauten Kräfte der Jugend und die auf sie verwendeten Mittel wohl gebrauche, oder ob sie vielleicht von alledem das Gegentheil thue. Und doch scheint dem nicht so zu sein. Zwar die erste äußere Anregung zu den neuesten öffentlichen Verhandlungen über Reform der Volksschule ging von einem außerhalb des Kreises der Fachmänner Stehenden aus, insofern die meisten der darauf bezüglichen Schriften mehr oder weniger durch die von dem Landammann Schindler in Zürich aufgestellte Preisfrage veranlaßt wurden:

„Wie kann der Unterricht in der Volksschule von der abstracten

Methode emancipirt und für die Entwickelung der Gemüthskräfte fruchtbarer gemacht werden?"
Allein die dadurch angeregte lebhafte Erörterung in der Presse ist meines Wissens bis jetzt nur von wirklichen Schulmännern geführt worden — von den sogenannten „Laien" hat sich keiner daran betheiligt.

Eben hierin zeigt sich, wie mir scheint, eine bedenkliche Verrückung des wahren, natürlichen Standpunkts der Volksschule. Diese ward bisher nicht allein von der Mehrzahl der Männer vom Fach (mit einzelnen rühmlichen Ausnahmen), sondern auch von den Behörden und Vertretern des Staats und der Gemeinden, ja von den meisten Aeltern selbst als Etwas angesehen, in dessen inneres Leben und Weben nur den eigentlichen Fachleuten, den praktischen Schulmännern und den wissenschaftlichen Pädagogen, daneben höchstens noch den Geistlichen, keineswegs aber den „Laien" eine Einsicht oder gar Einwirkung zustehe. Es erging mit dem öffentlichen Unterrichtswesen ungefähr ebenso wie mit der Rechtsprechung; wie diese Jahrhunderte lang das Monopol einer gelehrten Kaste war und für eine Kunst galt, von der das übrige Volk nichts verstehe, in deren Ausübung es sich nicht zu mischen habe, so ist auch der Unterricht und die Erziehung unserer Jugend in den Volksschulen für die große Mehrzahl der recht eigentlich dabei Betheiligten, der Aeltern und Versorger von Kindern, etwas ihnen Fremdes, Fernstehendes und Unnahbares geworden, Etwas, in das hineinzureden, worüber ein Urtheil abzugeben oder einen Rath zu ertheilen sie sich nicht getrauen. Eine künftige, vorgeschrittene Generation wird schwer begreifen, wie ein so unnatürliches Verhältniß bestehen konnte, gleichwie schon wir es kaum begreifen, daß man so lange die Entfremdung der Rechtspflege vom Leben des Volks, das heimliche Verfahren durch lediglich rechtsgelehrte Richter als das allein zulässige behaupten, daß man sogar wagen konnte, das Volk von jeder Mitwirkung und Controle bei der Regelung seiner öffentlichen Angelegenheiten auszuschließen.

Gewiß! es wird der erste entscheidende Schritt zu einer erfolgreichen und nachhaltigen Reform unsers öffentlichen Unterrichtswesens sein, wenn die Familie einerseits, Staat und Gemeinde andererseits den ihnen gebührenden Antheil an der Leitung und Beeinflussung desselben — nicht blos in Bezug auf äußerliche Formen oder gar nur auf den Finanzpunkt, sondern auf das innere Wesen, das Thun und Lassen der Schule — voll und ganz zurückfordern, aber auch dieses ihr Recht durch thatkräftige, gewissenhafte und einsichtige Ausübung ebensowol sich sichern als verdienen, wenn alle Aeltern deutlich erkennen und unverhohlen aussprechen, was sie, im Angesicht ihrer Aelternpflichten und der dadurch bedingten Verantwortlichkeit für die Zukunft ihrer Kinder,

von der Schule, welcher sie dieselben anvertrauen sollen, fordern und erwarten, wenn die Vertreter von Staat und Gemeinde sich ganz klar werden über den Antheil, welchen sie der Volksschule auf die Bildung des Volksgeistes, auf die Entwickelung der materiellen und geistigen Kräfte der Nation zuweisen, über die Stellung, welche sie demnach derselben inmitten des Gesammtorganismus der öffentlichen Einrichtungen einräumen, aber auch über die Wirksamkeit, welche sie von diesem Gesichtspunkte aus ihr ansinnen wollen.

Erst dann wird der rechte, vollgültige Maßstab gefunden sein, um zu beurtheilen, was der Volksschule noth thue, woran es ihr fehle, wessen sie bedürfe, der feste Punkt des Archimedes, um dieselbe aus den Kreisen, in denen sie bisher sich umdrehte, von denen aber gewiegte Schulmänner selbst bekennen, daß sie zu eng geworden und durchbrochen werden müssen, in neue, weitere und sicherere Bahnen zu entrücken. Solange die „Reform der Volksschule", statt eine Sache der Allgemeinheit, ein Gegenstand der Verhandlung und Erörterung in den weitesten Kreisen des Volks zu sein, auf den Kreis der Schule selbst und der Männer vom Fach beschränkt bleibt, werden diese Reformbestrebungen — bei allem löblichen Eifer und aller gründlichen Einsicht der daran Theilnehmenden — doch mehr oder weniger den Anstrengungen jenes Herrn von Münchhausen gleichen, welcher sich bei seinem eigenen Haar aus dem Wasser ziehen wollte.

Von derartigen Erwägungen geleitet und tief durchdrungen von der hohen Wichtigkeit eines vernunftgemäß eingerichteten, ebenso aber von dem nachtheiligen Einfluß eines vernachlässigten oder verkünstelten und in Einseitigkeit befangenen Unterrichts- und Erziehungswesens, glaubte der Verfasser der nachstehenden Betrachtungen die Gedanken, welche sich ihm bei vorurtheilsloser und sorgfältiger Beobachtung dieses Zweigs unsers öffentlichen Lebens so wie bei vielfachem Nachdenken darüber aufdrängten, nicht darum zurückhalten zu sollen, weil es die Gedanken eines „Laien" sind. Er gibt dieselben aber auch nur als solche und erhebt keinen andern Anspruch, damit gehört zu werden, als den, welcher einerseits jedem für das Wohl seiner Kinder besorgten Familienvater, andererseits Jedem, der an der großen Sache allgemeiner Volks- und Menschenbildung, an der Förderung der edelsten Interessen unserer Nation lebhaften Antheil nimmt, von Rechts wegen zusteht.

Erstes Capitel.

Die Mangelhaftigkeit unsers öffentlichen Unterrichtswesens, nachgewiesen an den praktischen Erfolgen desselben.

„An ihren Früchten sollt Ihr sie erkennen!“ Dieser Spruch muß, wenn irgendwo, von der Erziehung und dem Unterrichte gelten. Mögen immerhin manche Schulmänner das Lehren und Lernen in der Praxis so betreiben, als wäre dasselbe nicht Mittel zum Zweck, sondern Selbstzweck, ja wol gar einziger und letzter Zweck des Lebens, als wäre Alles gethan, wenn sie und ihre Schüler nur vor dem revidirenden Schulinspector oder in der öffentlichen Prüfung wohl bestehen, grundsätzlich wird doch selbst von diesen einseitigen Fachmännern keiner, — geschweige denn von den vielen vernünftigern — zu leugnen wagen, daß die Schule nicht um ihrer selbst willen da sei, sondern als Vorbereitung fürs Leben, daß man nicht lehren und lernen solle für die kurze Stunde des Examens, sondern um bleibende oder tiefergehende Resultate für eine lange Folgezeit zu erzielen.

Verzeihlich zwar ist es, wenn dem Manne vom Fach, dem gelehrten Pädagogen oder dem ausübenden Lehrer seine Kunst und Wissenschaft als ein in sich abgeschlossenes System erscheint, wenn er nach dem genau bemessenen Taktschritt der „Methode“ sich seinen Lehrgang vorzeichnet, seine Lehrziele absteckt und damit Alles gethan zu haben glaubt, was man billigerweise von ihm verlangen könne. Aber eben darum ist es nothwendig, daß dieser Bann einer sich in sich selbst abschließenden, dem Leben entfremdeten und in abstractem Systemen- und Methodenwesen erstarrten Pädagogik durchbrochen, daß unserer Volksschule der organische Zusammenhang mit dem allgemeinen Entwickelungsgange des Lebens erhalten und gesichert oder, sollte er wirklich bereits verloren gegangen sein, zurückgegeben werde; eben darum ist es nothwendig, daß Familie und Gemeinwesen sich mehr als seither um die Schule bekümmern, sich inniger mit ihr verbinden und durchdringen. Die bessern,

einsichtigern Schulmänner selbst fühlen das Bedürfniß solcher Wiederannäherung und Durchdringung; sie selbst erkennen die Unfruchtbarkeit und Verkehrtheit einer Pädagogik, welche Systeme auf Systeme, Methoden auf Methoden gegipfelt, aber sich dabei immer weiter von den einfachsten Grundsätzen der menschlichen Natur, von den unerläßlichsten Forderungen des alltäglichen Lebens entfernt hat; sie geben zu, daß in Folge dieser einseitigen Richtung, welche das öffentliche Unterrichtswesen angenommen, dasselbe nicht einmal das Ziel, welches es sich selbst gesteckt, erreicht habe, nämlich: seinen Zöglingen einen Schatz von Kenntnissen fürs Leben mitzugeben, geschweige daß es den höhern Ansprüchen hätte genügen können, die man in Bezug auf Förderung der Sittlichkeit, Ausbildung des Charakters, Pflege des Gemüths und Entwickelung der dem künftigen Staatsbürger nöthigen Eigenschaften mit Fug und Recht an die Volksschule stelle.

Ich werde, wenn ich in dem Folgenden versuche, die mangelhaften praktischen Erfolge unsers Volksschulwesens aufzuzeigen, mich vorzugsweise auf solche Stimmen aus der Mitte des Lehrerstandes selbst, auf die Bekenntnisse und Urtheile praktischer Schulmänner beziehen können, und ich thue dies um so lieber, als ich dadurch am besten dem Vorwurfe anmaßlicher Unkenntniß oder gehässiger Parteilichkeit zu entgehen hoffe. Wenn die eigenen Vertreter und Organe der Volksschule solche Anklagen gegen diese, wahre Selbstanklagen, erheben, so muß doch wol das Uebel schon sehr groß sein.

Der erste Vorwurf, den man der Volksschule wegen der Mangelhaftigkeit ihrer Erfolge machen kann, ist der: daß die Summe und der Gehalt Dessen, was in ihr gelernt wird, in keinem Verhältniß stehe zu der dafür verwendeten Zeit.

Dieser Vorwurf mag sehr gewagt erscheinen, wenn man erwägt, wie Außerordentliches gerade in unserer Zeit durch die verbesserten Methoden in allen Zweigen des Unterrichts angeblich und zum Theil auch wirklich geleistet ist für leichteres und schnelleres Lernen, wie man dadurch die Möglichkeit gewonnen hat, in derselben Frist, in welcher früher nur wenige dürftige Elemente des Wissens der Jugend mühsam eingeprägt wurden, jetzt Massen von Kenntnissen, Begriffen, Daten, Zahlen ihr gleichsam spielend beizubringen. Dennoch kann ich selbst der verbesserten Volksschule diesen Vorwurf nicht ersparen, und ich habe dabei sogleich gewichtige bestätigende Aeußerungen praktischer Schulmänner für mich. Einer derselben, der Seminardirector Scherr in Zürich, in seiner Schrift: „Organisation der Volksschule" (Leipzig, 1847), stellt als das Lernziel, welches durchschnittlich in einer gewöhnlichen Volksschule erreicht werde, Folgendes auf: eine in der Regel mangelhafte

Fertigkeit im mündlichen Ausdruck, im Wiedergeben fremder oder der Darlegung eigener Gedanken; leidliche Fertigkeit im Lesen, eine leserliche, vielleicht sogar schöne Handschrift, dagegen nur ausnahmsweise ausreichende Gewandtheit und Correctheit in Abfassung schriftlicher Aufsätze; im Rechnen selten vollkommene Sicherheit auch nur in den einfachern Rechnungsarten, im besten Falle die vier Species, die leichtere Bruchrechnung, Regeldetri und Gesellschaftsrechnung, aus der Geometrie die Berechnung von Flächen; vom Unterricht in der Muttersprache zumeist nur eine mechanische Anlernung unverstandener Formen, von den Realien: Geographie, Geschichte, Naturlehre und Naturgeschichte, eine Summe von Namen, die wie Spreu im Winde verfliegen, sobald die Repetition aufhört, ein wenig Zeichnen (in den meisten Schulen, meint Scherr, sei dies „bloße Tändelei"), etwas mehr Uebung und Kenntniß des Gesanges, endlich einige eingelernte, selten ins Gemüth übergegangene Religions- und Moralbegriffe.

Dies also wäre das praktische Resultat einer achtjährigen Schulzeit, eines Aufwandes von beinahe 8000 Unterrichtsstunden (so hoch berechnet Scherr dieselben a. a. O.), ungezählt die dem Zöglinge noch außerhalb der Schule auferlegten Arbeitsstunden. Es mag zugegeben werden, daß der von Scherr aufgestellte Durchschnitt theilweise etwas niedrig gegriffen sei und von manchen Schulen, namentlich in größern Städten, mehr geleistet werde; aber ebenso gewiß gibt es auch viele Schulen, zumal auf dem Lande, welche diesen Durchschnitt nicht einmal erreichen. Entwirft doch Curtmann in seiner „Reform der Volksschule" (Frankfurt a. M., 1851) ein noch weit trüberes Bild, wenn er ausruft: „Man setzt die sechsjährigen Knäblein täglich drei Stunden und länger auf die Schulbänke und bedroht sie für jede ungebührliche Kopfbewegung mit Strafe. Und was ist die Frucht dieses Sitzens und Harrens und dieser Hofmeisterei? Nothdürftiges Lesen im ABC-Buche, nothdürftiges Schreiben auf der Schiefertafel, nothdürftiges Abzählen an den Fingern." Aber nehmen wir auch einmal an, daß die Mehrzahl der Zöglinge einer Volksschule oder selbst alle es zu einer vollkommen ausreichenden Fertigkeit im Lesen, Schreiben, Rechnen mit ganzen Zahlen und Brüchen, in den fürs gewöhnliche Leben nothwendigen Verhältnißrechnungen und sogar in der Planimetrie bringen, daß sie dazu noch ein paar nicht allzu schwere Melodien richtig singen, einfache Gedichte ohne Anstoß und mit erträglicher Betonung declamiren, kleine Aufsätze abfassen lernen, daß sie einige allgemeine Kenntnisse aus der Erd- und Naturkunde, der Geschichte und Geographie ihres Vaterlandes erlangen und daß sie die Grundlehren der Religion und Moral erfassen (gewiß eine sehr günstige, in den meisten Fällen zu günstige An-

nahme), steht wol selbst ein solches Resultat im richtigen Verhältniß zu der auf dessen Erzielung verwendeten Zeit, Kraft und, muß man leider hinzusetzen, Gesundheit der Lernenden und Lehrenden? ist das eine befriedigende Ausbeute eines Lehrcursus von 8000 Lehrstunden und vielleicht 2000 Arbeitsstunden zu Hause, während deren die lernende Jugend im Zimmer eingesperrt still sitzen, die Uebung ihres Körpers, die Bewegung im Freien, ihre heitern Spiele entbehren muß?

Ich bin sehr weit davon entfernt, zu wünschen, die Volksschule möchte in Bezug auf den Umfang der ihren Zöglingen beizubringenden Kenntnisse mehr leisten als sie jetzt leistet; im Gegentheile betrachte ich es als ein noch viel größeres Unglück, wenn die Volksschule ihre Ansprüche an sich und ihre Zöglinge höher steigert, wenn sie sich zu einer Art gelehrter Unterrichtsanstalt hinaufzuschrauben sucht. Ich finde daher auch weder eine Beruhigung für das von mir geäußerte Bedenken, noch eine Entkräftung meines Vorwurfs in jenen Programmen und Lehrplänen gewisser Volksschulen in größern Städten, welche nichts Geringeres versprechen, als: ihre Schüler in „allen Dingen und noch einigen andern" zu unterrichten. Abgesehen davon, daß noch lange nicht Alles, was man daselbst lehrt oder zu lehren vorgibt, von den Schülern wirklich gelernt, d. h. begriffen und behalten wird, daß vielmehr mit der Masse des Lehrstoffs gewöhnlich nur die Hohlheit des Schein- und Schauwissens zunimmt, so bliebe selbst in dem Falle, daß Alles, was im Programme steht, in ganzer Ausdehnung gelehrt, und alles Gelehrte volles Eigenthum der Lernenden würde, das Verhältniß immer dasselbe ungünstige. Denn in solchem Falle wird nicht blos in der Regel die Zahl der Lehr- und Arbeitsstunden über das gewöhnliche Maß hinaus vermehrt, also die den Kindern zum Spielen und zur freien Körperbewegung vergönnte Zeit noch ungebührlicher verkürzt, sondern es wird auch die Anspannung der jungen Geister intensiv gesteigert durch Anwendung von allerhand Treibhausmitteln, Anreizungen der Eitelkeit und des Ehrgeizes, künstlichen Methoden mit Hochdruck auf Gedächtniß, Phantasie und Verstand, und es werden auf solche Weise, abgesehen von dem noch größern Verluste, den hier die Kinder an Gesundheit, Jugendfrohsinn und Gelegenheit zur Erwerbung anderer, wichtigerer Entwickelungselemente erleiden, auch noch viel gewisser alle jene schädlichen Folgen einer frühzeitigen körperlichen und geistigen Ueberspannung der zarten Kindernatur eintreten, von denen sogleich weiter die Rede sein soll.

Der Vorwurf, den ich hier der Volksschule mache, daß ihre Bildungsresultate ungenügende seien im Verhältniß zu den dafür aufgewendeten Mitteln, trifft übrigens keineswegs bestimmte Schulen, Lehrer oder Lehrmethoden; vielmehr erkenne ich bereitwillig an, daß von

Seiten der Mehrzahl unserer heutigen Volksschullehrer aller nur mögliche Fleiß und Eifer auf ihren Beruf gewendet, daß auch im Punkte der Methodik das Außerordentlichste geleistet werde. Der Uebelstand, den ich rüge, ist die Folge von Ursachen, welche in der ganzen Einrichtung unserer Volksschule und in dem Wesen des darin ertheilten Unterrichts begründet sind und gegen welche weder der einzelne Lehrer noch die Methode, wie vortrefflich beide sein mögen, wesentliche Abhülfe zu schaffen vermögen. Darüber, wie ich mir eine größere Fruchtbarmachung der Schulzeit für die wahre Bildung der Schüler als möglich denke, werde ich später versuchen meine Ansichten zu entwickeln.

Noch weit unleugbarer als der vorgenannte, und von den Schulmännern selbst weit rückhaltloser eingestanden ist ein zweiter Uebelstand, der sich bei unserm dermaligen Unterrichtswesen findet: das rasche Vergessen des in der Schule Gelernten nach dem Austritt der Schüler aus derselben. Daß die Summe dieses in kürzester Zeit wieder verloren gehenden Theils der erlangten Schulkenntnisse zu der Gesammtsumme des Erlernten in einem wahrhaft erschreckenden Verhältnisse steht, ist eine von den Kennern des Schulwesens fast allgemein als zweifellos anerkannte Thatsache; nur darüber streitet man noch, ob dieser Uebelstand lediglich oder doch vorzugsweise einer Mangelhaftigkeit des Unterrichts selbst zuzuschreiben oder aus andern Ursachen herzuleiten sei, für welche man die Schule nicht verantwortlich machen könne. Im Jahre 1839 ward von einem Freunde der Jugend- und Volksbildung, dem Holländer Suringar, die Preisfrage gestellt:

„Welches sind die Ursachen, warum so viel Gutes, was die Kinder in der Schule gelernt haben, wieder verloren geht, sobald und nachdem sie die Schule verlassen?"

Dem Urheber dieser Preisaufgabe scheint bei Stellung seiner Frage der Gedanke, daß die Schule selbst an der raschen Zerstörung ihrer Früchte die Hauptschuld trage, vorgeschwebt zu haben, denn er setzt erläuternd hinzu:

„Bei der Beantwortung dieser Frage soll man untersuchen, ob nicht vielleicht in dem Unterricht selbst der Keim des Verlustes liegt, theils weil viel von Dem, was die Kinder in den Schulen lernen, wenn es auch den Samen eines guten Unterrichts trägt, eigentlich nicht gut ist und also vermöge seiner Beschaffenheit wieder verloren geht, theils, wenn es auch gut ist, nicht auf eine solche Weise gelehrt und gelernt wird, die es wahrscheinlich macht, daß es nicht wieder verloren gehe."

Und Derjenige, welcher damals nach der Entscheidung eines Ausschusses der namhaftesten Pädagogen Deutschlands unter 65 Mitbewer-

dern den Preis davontrug, Seminardirector Curtmann in Friedberg, bejaht in der betreffenden Preisschrift (unter dem Titel: „Die Schule und das Leben", Friedberg, 1842) nicht allein die Thatsache, an welche Suringar seine Frage geknüpft, sondern er muß auch, obschon sehr geneigt, von der Schule die ihr beigemessene Schuld auf das Leben und dessen Störungen abzuwälzen, am Ende doch bekennen, daß die Schule selbst großen Theil an den mangelhaften Erfolgen ihrer Wirksamkeit habe, daß Art und Wesen des gegenwärtigen Unterrichts sehr viel zu dessen Unfruchtbarkeit fürs Leben beitragen. Gleich im Eingange seiner Schrift stellt er es als eine „ausgemachte Erfahrung" hin: „daß trotz der bedeutenden Anstrengungen, welche seit etwa 20 Jahren von Regierungen, Gemeinden und Einzelnen für Schulzwecke gemacht worden sind, der Gewinn an wahrer innerer Bildung im höhern wie im niedern Volksleben noch wenig sichtbar geworden". — „Wie könnten sonst", sagt er weiter, „die Klagen wegen übhandnehmender Rohheit, Leichtfertigkeit, Ruchlosigkeit und Gottlosigkeit der Stadt- wie der Landbewohner immer vernehmlicher gehört werden? Wie könnte die Beschwerde der Lehrherren und Principale laut werden, daß die Zahl der tüchtigen und zuverlässigen jungen Leute, selbst nur der wißbegierigen und weiterstrebenden, äußerst gering sei? Wie dürfte sonst von hochstehenden Beamten geäußert werden, daß bei den Prüfungen zum Staatsdienste ein handwerksmäßiges Einlernen des unbedingt Nothwendigen, ein Mangel an Liebe zur Wissenschaft und an Anstelligkeit für das Geschäftsleben nur allzu oft ersichtlich sei?"

Er gibt sodann zu, daß, wenn man auch das Leben mit seinen störenden Einflüssen für den Verlust des in der Schule Gelernten verantwortlich machen wolle, immer schon ein Vorwurf für die Schule darin liege, daß sie nicht stark genug sei, solche ihr entgegenstehende Einflüsse zu überwinden, und nur der Gedanke tröstet ihn einigermaßen, „daß unser besseres Schul- und Erziehungswesen noch zu neu und auf eine zu dürre Zeit gefolgt sei, um mit seinen Wirkungen bereits in alle Fugen des Gewohnheitslebens einzudringen." Gleichwol kann er nicht umhin, eine Menge von Ursachen jener unerfreulichen Erscheinung anzugeben, die in der Schule oder den Lehrern selbst zu suchen seien, unter Anderm neben vielen speciellen als eine fast allen Schulen gemeine: das Uebermaß und die Unzeitigkeit des Unterrichts. „So viel ist gewiß", sagt er, „daß manche Schulen durch unnütze Unterrichtslast, Häufung der Privatarbeiten, Niederdrückung der jugendlichen Freudigkeit während der Unterrichtszeit die Gesundheit des Körpers immer mehr herabstimmen und die kräftige Entwickelung des Geistes, mithin auch die Dauerhaftigkeit des Gelernten hindern."

In dieses Urtheil stimmen andere Pädagogen, welche über denselben Gegenstand in neuester Zeit geschrieben haben, unumwunden ein. So sagt Grube in seiner Schrift „Der Elementar- und Volksunterricht" (Leipzig, 1851): es zeige sich auch in der Volksschule eine Hast, eine Ueberspannung der Lehrer- und Schülerkräfte, welche sich in schneller Abspannung, namentlich in schnellem Vergessen des in der Schule Gelernten äußere.

Aeltern, welche sich um die geistige Entwickelung ihrer Kinder kümmern und auf deren Vor- oder Rückschritte Acht haben, sowie Solche, die als Lehrherren, Principale oder in ähnlichen Verhältnissen Gelegenheit haben, junge Leute nach ihrem Austritt aus der Schule zu beobachten, werden häufige Veranlassung finden, in diese Klagen der genannten Schulmänner bekräftigend einzustimmen.

Aber, drittens, selbst da, wo in der Schule viel gelernt und wo das Gelernte nach der Schule nicht sogleich wieder vergessen wird, sind doch die Resultate der erworbenen Kenntnisse für das eigentliche Leben, für das Gemüth, die Sittlichkeit, den Charakter, die praktische Tüchtigkeit der so Unterrichteten in sehr vielen, beinahe den meisten Fällen mehr als zweifelhaft.

Auch dieser Gegenstand ist neuerdings Gegenstand einer Preisaufgabe und, in deren Folge, einer lebhaften öffentlichen Besprechung theils in einer Anzahl selbständiger Abhandlungen, theils in den pädagogischen Zeitschriften geworden. Die Streitfrage, diesmal von einem Schweizer, dem Alt-Landammann Schindler von Zürich, gestellt, verlangte zunächst nur einen Nachweis darüber:

> „wie der Unterricht in der Volksschule von der abstracten Methode emancipirt und für die Entwickelung der Gemüthskräfte fruchtbarer gemacht werden könne."

Die Bekenntnisse, welche auf diese Veranlassung hin erfahrene, gebildete und von warmer Liebe zu ihrem Fache beseelte Schulmänner abgelegt haben, verbreiten aber auch über andere Partien dieser Frage ein nur zu grelles Licht und dürften denn doch Diejenigen, welche unsere Volks- und Jugenderziehung bisher nur im rosigen Schimmer zu sehen gewohnt waren, einigermaßen aus ihren Illusionen aufstören.

Ich will auch hier zunächst die Männer vom Fach sprechen lassen, will die Klagen, welche sie über die sittlichen und geistigen Mängel des in der gegenwärtigen, verbesserten Volksschule gebildeten Geschlechts, die Anklagen, welche sie deshalb gegen diese selbst richten, registriren und dann erst meine eigenen Beobachtungen und Gedanken hinzufügen.

„Woher", sagt Curtmann in seiner oben angeführten ältern Schrift, „diese Abneigung gegen alle mechanische Anstrengung, diese Liebe zum

Einsitzen im Hause, diese unkindliche Unfrische unserer Jünglinge und Jungfrauen des höhern Standes, als von dem übermäßigen Sitzen in und für die Schule?"

Und weiterhin: „Viele werden das Angelernte wie Staub von ihren Füßen schütteln, theils im Gefühl des Unrechts, das man ihnen angethan, theils in der Erkenntniß der Richtigkeit eines solchen Schultreibens."

Eine andere sehr tüchtige Schrift über denselben Gegenstand, von P. F. Kirchmann, Lehrer in Eutin („Naturforderungen an Erziehung und Unterricht", Eutin, 1851), spricht sich ganz ähnlich aus:

„Jeden Tag sechs Stunden öffentlichen Unterrichts, der, wenn er nur zur Hälfte fruchtbar werden soll, die angestrengteste Thätigkeit des Geistes beansprucht, darauf noch ein Pensum für einige Stunden häuslicher Beschäftigung und Privatstunden — was Wunder, daß man über geistige Abschwächung, Blasirtheit, Verbildung der Jugend klagt! Viele Zeitklagen mögen ihren Grund in der geistigen Entmannung haben, welche unsere Generation in ihrer Jugend erfahren hat."

An einem andern Orte, wo er von der abstracten Methode des Unterrichts, der noch in vielen Volksschulen herrsche, spricht, entwirft Kirchmann das folgende, leider nur zu treue Bild von den Folgen einer solchen Jugendbildung:

„Ein Unterricht wie der vorbeschriebene findet in den geistig kräftigen Kindern seine unaufmerksamen und unlenksamen Schüler, während die schwächeren als die fügsameren erscheinen. Aber diese lenksamen Schüler, die an der Hand der Schule den Weg der Natur verließen, bringen die Früchte der Unnatur in ihrem spätern Leben zur Schau. Diese gutunterrichteten Schüler erscheinen im Leben nicht selten als blasirte, sich für nichts interessirende Männer, die mit Langeweile arbeiten und leben, die über Alles schwatzen aber nichts gründlich kennen, weil sie es zu unbequem gefunden haben, zu den Einzelheiten, die doch nur eine genaue Kenntniß vermitteln, herabzusteigen. Solche gutunterrichtete Schüler werden in der Regel unbetriebsame und thatlose Männer, die das Leben vom allgemeinen Standpunkte, aus der Vogelperspective übersehen, aber verlernt haben, mit thatkräftiger Hand hineinzugreifen."

Wie die Männer, so findet Kirchmann auch die Frauen durch die Erziehung in der Schule ihrem eigentlichen Lebensberufe weit mehr entfremdet als dafür vorgebildet. „Darin", sagt er, „liegt eben der größte Fehler der bisherigen Unterrichtsweise des weiblichen Geschlechts, daß dadurch viel oder wenig Wissen, aber wenig oder gar kein Verstehen herbeigeführt wird. Das Weib hat am wenigsten Zeit und

Beruf und es steht ihm gar übel an, Schulhefte nachzulesen und sich an Memorirtes zu erinnern. Das Wissen bläht auf, macht hoch- und übermüthig, erdrückt und stimmt den Geist herab; aber das Verstehen macht demüthig uud bescheiden, erhebt den Geist, lehrt ihn, Schein von Wesen unterscheiden, jenen verachten und dieses schätzen. Daß aber der weibliche Theil der Menschheit nur in einem geringen Maße dahin gelangt ist, Schein von Wesen zu unterscheiden, darin liegt ein großer Theil der Uebel, die auf der Menschheit lasten. Das durch Vielwisserei, Ueberladung mit Lecture und andern Verkehrtheiten der Erziehung gelangweilte und blasirte Weib aus den sogenannten höhern Ständen sucht durch Scheinwerk aller Art sich und die Ihrigen abzuschließen von der niedriger stehenden Menschheit, weil sie in dem Schein des Höherstehens eine dünkelhafte Genugthuung findet, und das Weib aus den mittlern Ständen sucht ebenfalls durch Schein und Flitter sich und die Ihrigen hinaufzuschrauben an die höhern Stände. Da nun bekanntlich der Einfluß der Frauen in den Familien der herrschende ist, so ist die mangelhafte geistige Förderung derselben die Quelle der aristokratischen Abschließung, der abstoßenden Geringschätzung Unebenbürtiger von Seiten der höhern Stände, sowie der Prunksucht und der kindischen Nachäfferei der mittlern Stände, wodurch einestheils der Luxus immer mehr anwächst und den Wohlstand der Familien untergräbt, anderntheils die Erbitterung erzeugt wird, womit sich der niedrigstehende Theil der Menschheit nach oben wendet. Da man endlich auch die Frauen in der Jugend nicht gelehrt hat, die Vorkommnisse in ihrem häuslichen Kreise zu verstehen, daraus zu lernen und den Geist zu begreifen, der ihn erfüllt, so ist er ihnen als ein höchst prosaisches, trockenes und langweiliges Einerlei erschienen, dem sie sich oft, um nicht geistig zu verkommen, entziehen müssen, und so werden Gesellschaften und öffentliche Lustbarkeiten vor allem von dem weiblichen Theile der menschlichen Gesellschaft gefordert und besucht, wodurch wiederum der Wohlstand der Familien erkrankt."

Scherr (a. a. O.) spricht sich ähnlich aus:

„Schon sind jetzt in deutschen Staaten einige Generationen, die durch die verbesserte Schule gegangen, ins bürgerliche Leben eingetreten, und die Gegner der Schule behaupten nicht ohne Grund, diese Generationen seien keineswegs in dem Grade besser, weiser und geschickter, in welchem man es nach den Voraussetzungen und Versprechungen der Schulförderer und Schulfreunde hätte erwarten mögen. Ich muß nach allen meinen vieljährigen Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete des Schulunterrichts und der Schulleitung in jene ungünstige Behauptung wenigstens theilweise mit einstimmen, und mir ist es zur

Ueberzeugung geworden, daß allgemein befriedigende Resultate so lange nicht erzielt werden, als die Schule auf die Jahre der Kindheit beschränkt ist, denn, was bei einem Unterrichte erlernt wird, der gegen die Entwickelungsstufe des Menschenwesens verfahren muß, geht meistens wieder verloren, sobald die regelmäßige Schulübung aufhört."

Ein wahrhaft vernichtendes Urtheil aber hat über unser ganzes gegenwärtiges Volksschulwesen wegen dessen Unfruchtbarkeit fürs Leben Curtmann in seiner zweiten oben angeführten Schrift: „Zur Reform der Volksschule", niedergelegt. Er sagt:

„Meine frühere Begeisterung für Volksbildung durch Volksschulen war durch tausend Erfahrungen bereits sehr gemäßigt worden, als die Revolution von 1848 mir vollends zeigte, unter welchem ideologischen Verschönerungsglase ich und so viele Andere die Schulwelt betrachtet hatten. Eine Zeit lang wirkte diese Enttäuschung so niederschlagend auf mich, daß mir mein Beruf ein verfehlter, ein sich selbst vernichtender schien. — Die Jahre 1848 und 1849 haben den Schleier von der geträumten Herrlichkeit des deutschen Schulwesens hinweggerissen, und das entschleierte Bild hat ein welkes, verzerrtes, ohnmächtiges Antlitz gezeigt. Das Geständniß, wie weh es auch einem Enttäuschten thut, muß abgelegt werden: Die deutsche Volksschule hat ihre Probe nicht bestanden, wenigstens die Probe ihrer Verheißungen nicht. Was hatte diese Schule nicht Alles verheißen durch den Mund ihrer Lobpreiser? Gründet Schulen, hieß es, so habt Ihr ein gebildetes, sittliches Volk! Was Ihr für Unterricht ausgebt, das spart Ihr an den Gefängnissen! Die Lehrer sind die Bildner der Menschheit, in ihren Händen liegt die Zukunft! O ja, ich selbst habe in dies Gejauchze eingestimmt. Aber in dem Revolutionssturme ist der Rausch der Bewunderung verflogen, die unschöne Wirklichkeit liegt vor uns — wir stehen beschämt vor der Leiche des gefeierten Irrthums. Was hat denn — die Hand aufs Herz — diese vielgerühmte, seit dreißig Jahren sorgsam gepflegte Schule gewirkt? Ist die jüngere Generation unsers Volks einsichtsvoller, leidenschaftsloser, sittlicher als die ältere, als die ohne künstlichen Unterricht aufgewachsene? Zeigt sich in den Städten, in den vielgeschulten Bezirken ein besserer Geist als auf dem platten, wie man sagt verwahrlosten Lande? Hat das schulenreiche Baden, Württemberg, Sachsen ein besonneneres, treueres Volk hingestellt, als Pommern, Hannover oder Tirol? Hat irgendwo die vorgebliche Bildung dazu beigetragen, daß man die Schranken des Gesetzes geachtet, Eigenthumsverletzungen unterlassen, Personen nicht gekränkt, die oberflächlichen und heillosen Reden der Volksversammlungen weniger beklatscht, die unsittlichen

und gemeinen Zeitblätter weniger gelesen hätte? Nein, die Rechnung lautet gerade umgekehrt zum Nachtheil der Städte und der städtischen Dörfer. Die Mörder Auerswald's und Lichnowsky's konnten Alle lesen, Zeitungen und Proclamationen verstehen; die Kanoniere, welche Ludwigshafen muthwillig in Brand schossen, waren keine Proletarier, sondern verhältnißmäßig gebildete Leute."

Diese und andere Schilderungen Curtmann's enthalten wol manches Uebertriebene und einseitig Aufgefaßte, was auch bereits von verschiedenen Seiten her, namentlich von Diesterweg (in den „Rhein. Blättern für Erziehung" XLIV. Bd. 1. Heft), auf sein rechtes Maß zurückgeführt worden ist. Curtmann betrachtet die ganze Bewegung von 1848 als nur aus Selbstsucht, Egoismus und Neuerungslust hervorgegangen, ohne in Erwägung zu ziehen, wie viele und gerechte Ursachen zur Unzufriedenheit mit dem Bestehenden und zu dem Wunsche einer Umgestaltung desselben dem Volke von obenher gegeben waren, wie verderblich das Beispiel so mannichfacher Willkür, Ungerechtigkeit und Gewaltthat, die von den Machthabern und ihren Werkzeugen Jahrzehnde lang geübt worden, auf die Sittlichkeit der Regierten einwirken, wie dasselbe nothwendigerweise den Sinn der Gesetzlichkeit und der Achtung vor jeder Autorität in allen Schichten der Bevölkerung abschwächen mußte. Auf der andern Seite ließe sich das Bild, welches Curtmann entwirft, noch nach vielen Richtungen hin weiter ausführen und überall würden wir auf das gleiche Resultat stoßen: daß die vermeintliche hohe Bildung unsers Volks in den wichtigsten Beziehungen eine leere Täuschung sei, ähnlich jenen Mauern und Façaden, welche einst ein russischer Minister seiner Kaiserin auf ihrer Reise durchs Reich aus der Ferne als blühende Städte zeigte, hinter denen aber sich nichts befand als Leere und Oede. Die Rohheit und Verwilderung, welche die untern Volksclassen an manchen Orten während der Bewegungen der Jahre 1848 und 1849 verriethen, waren kaum ein bedenklicheres Zeichen der mangelhaften intellectuellen und moralischen Durchschnittsbildung unsers gegenwärtigen Geschlechts, als die Schlaffheit, Feigheit, Charakterlosigkeit und Gleichgültigkeit, welche sich in dem größten Theile der sogenannten gebildeten Classen, des Bürgerthums, der Beamtenschaft, der Gelehrten, der Grundbesitzer zeigte, als jene Erbärmlichkeit, die heute vor den zügellosen Forderungen des Pöbels, seiner Führer und Verführer (größtentheils aus den sogenannten gebildeten Ständen), morgen vor der ebenso maßlosen, ebenso Recht und Gesetz mit Füßen tretenden Reaction auf dem Boden kroch und schweifwedelte. Der Egoismus und die Selbstsucht waren wahrhaftig nicht blos auf jener Seite, wo man das Bestehende umzustürzen suchte, um auf dessen

Trümmern sich's nach Herzenslust bequem zu machen, sondern auch auf der andern, wo man selbst gegen die dringlichsten und vom Geiste der Zeit am lautesten geforderten Aenderungen des überlebten Alten sich sträubte, wo man die gerechtesten nationalen Wünsche misachtete, wo man das Bedürfniß einer kräftigen Einheit des Gesammtvaterlandes eigensüchtigen dynastischen Interessen, kleinlichen Stammeseifersüchteleien oder einer bornirten Bequemlichkeit und Geistesträgheit zum Opfer brachte. Ja, unsere gerühmte Bildung hat schmählich Bankerott gemacht, aber kein Stand und keine Partei hat das Recht, dem andern die Schuld davon allein aufzubürden; Alle, Alle haben ihren vollen Theil daran, Alle müssen sich anklagen, daß sie die Probe des großen Momentes nicht bestanden haben, Jene sowol, die durch kalte Selbstsucht, als Jene, die durch Unbesonnenheit und überspannte Wünsche, endlich auch Jene, die durch unpraktisches Wesen und mangelhafte Kenntniß der Verhältnisse und der Menschen die in ihrem Beginn so edle, in ihren Zielen so berechtigte, in ihren ursprünglichen Forderungen so mäßige Bewegung des Jahres 1848 vom rechten Wege ablenkten und in Verwirrung, Täuschung, Vernichtung aller nationalen und volksthümlichen, ja aller gesetzlichen Grundlagen unsers Staatslebens enden ließen. Nun würde es zwar ungerecht sein, wenn man für alle die Fehler und Mängel unserer Volksbildung, die bei dieser Gelegenheit zu Tage gekommen, die Schule und nur die Schule verantwortlich machen wollte; allein so viel läßt sich nicht leugnen, daß das Vertrauen zu dem ganzen bisherigen Bildungsgange unsers Volks, wie er durch die Schule und namentlich die Volksschule vermittelt wurde, durch die gemachten Erfahrungen tief erschüttert worden ist, daß die Behauptungen Derer, welche, wie jener im Eingange angeführte englische Schriftsteller, das deutsche Schulwesen für einen zwar in sich vortrefflich gegliederten, allein in seinen Wirkungen verfehlten Mechanismus erklären, eine für uns sehr beschämende und niederbeugende Bekräftigung erhalten haben.

Steigen wir aber auch von dem hohen Standpunkte, auf welchem wir die ganze nationale Gegenwart und Zukunft unsers Volks ins Auge fassen, herab zu den einfacheren und näheren Beziehungen des gewöhnlichen, bürgerlichen und häuslichen Lebens, so finden wir hier nicht minder traurige Belege für die Wahrheit der oben angeführten Klagen der Schulmänner über die verfehlten Wirkungen der Schule. Fangen wir bei dem Punkte an, der recht eigentlich der Keimpunkt alles Wohls und Wehes eines Volks und der ganzen Gesellschaft ist, bei der Familie! Wie wenig Familien gibt es, deren Leben sich in harmonischer Eintracht aller seiner Theile bewegt, wo zarte Achtung und rückhaltloses Vertrauen der Gatten gegen einander, unausgesetzte Sorgfalt

und mit Einsicht thätiger Eifer der Aeltern für die Erziehung ihrer Kinder, milder Ernst, gleich weit entfernt von roher Härte und weichlicher Nachsicht, in deren Behandlung, Freundlichkeit gegen die Dienstboten und wohlmeinende Fürsorge für deren körperliches und sittliches Wohl niemals vermißt wird! Wie selten sind die Männer, welche ungeschwächten Sinn für Häuslichkeit mit tiefem, thatkräftigem Interesse für das Allgemeine zu verbinden wissen! die Frauen, welche die richtige Linie der Weiblichkeit einhalten und weder in dumpfer Geistesbeschränktheit am Kochherd und in der Kinderstube, unter Klatschschwestern und Dienstboten versauern, noch auch in leichtfertiger Zerstreuungssucht oder forcirter Genialität den Berufskreis der Mutter, Gattin und Hausfrau gering achten und vernachlässigen, welche befähigt und beeifert sind, den Männern die Unebenheiten ihres Berufs oder ihrer öffentlichen Stellung als vertraute Theilnehmerinnen ihrer Sorgen, als wahre Freundinnen und Rathgeberinnen ebnen zu helfen! Wie fühlbar ist der Mangel an zuverlässigen und brauchbaren Dienstboten und sonstigen Arbeitern fürs Haus! Und, treten wir aus dem engen Kreise der Familie hinaus auf den Markt des bürgerlichen Verkehrs, so begegnen wir weitverbreiteten Klagen über Lässigkeit, Ungeschick und Geschmacklosigkeit der Handwerker, Unsolidität der Handeltreibenden, so bemerken wir mit tiefer Bekümmerniß eine fast durch alle Stände gehende und täglich im Wachsen begriffene Sucht nach Genüssen und Zerstreuungen jeder Art, damit in enger Verbindung den Trieb, möglichst rasch und leicht Geld zu gewinnen, um das Gewonnene ebenso rasch zu verthun, einen greulichen Leichtsinn im Vergeuden von Geld, Kraft, Zeit und Gesundheit, eine grenzenlose Frivolität in der Misachtung der ernstesten und heiligsten Pflichten, endlich jenen eisig kalten Egoismus, der immerfort nur an den eigenen Besitz und Genuß denkt und gleichgültig ist gegen das Wohl und Wehe seiner Mitmenschen, gleichgültig gegen Fortschritt oder Verwilderung seines Volks, gegen Ehre und Schande seines Vaterlandes.

Auch diese betrübenden Erscheinungen will ich keineswegs unbedingt und allein auf Rechnung unsers mangelhaften Erziehungswesens setzen; sie sind weder unserer Zeit noch unserm Volke ausschließlich eigen; ja es läßt sich mit Fug behaupten, daß Manches in dieser Beziehung gegen frühere Zeiten besser geworden, Anderes mindestens bei uns nicht schlechter sei als bei den wegen ihrer Gesittung und Bildung am meisten gerühmten Nationen, daß endlich viele jener sittlichen Gebrechen unserer heutigen Gesellschaft ihren letzten Grund in Verhältnissen finden, über welche der Schule keine Macht zusteht. Allein, wie dem auch sei, der Umstand, daß nach so langen und außerordentlichen Anstrengungen,

welche die Volksschule gemacht hat, um auf ihrem Wege Bildung und Gesittung zu verbreiten, doch noch so viele und große Mängel gerade in denjenigen Sphären des Lebens, die, sollte man meinen, am ersten und nächsten von den Wirkungen der Schule hätten berührt werden müssen, fortwährend sich kundgeben, dazu die Beobachtung, daß der Zustand der Gesellschaft in den Ländern, wo man ein solches System der Volkserziehung nicht kennt, z. B. in England, keineswegs ein schlechterer, eher in manchen Beziehungen ein besserer ist — diese Thatsachen führen nothwendig zu der Betrachtung, daß entweder jeder Versuch, wahre Bildung und Gesittung in einem Volke auf dem Wege des Schulunterrichts zu verbreiten, als ein vergeblicher betrachtet werden müsse, oder daß diejenige Art der Schulbildung nicht die rechte sein könne, deren wir uns bisher zur Erreichung jenes Zweckes bedienten.

Daß endlich unser gegenwärtiges Erziehungssystem, namentlich aber der Unterricht in den öffentlichen Schulen, für die körperliche Entwickelung der Jugend große Nachtheile mit sich führe, ist eine oft gehörte, aber nicht oft genug zu wiederholende Klage. Schon vor einem Jahrzehnd und länger haben Männer wie Lorinser, Krauß und Andere ihre warnenden Stimmen nachdrücklich und ernst zum Schutze der Jugend gegen die ihrem körperlichen Wachsthum und der normalen Ausbildung ihrer Lebensorgane, also auch einer kräftigen Entwickelung ihres Geistes- und Gemüthslebens von der dermaligen Erziehungsmethode drohenden Gefahren erhoben. Was hat es gefruchtet? Für den Augenblick hat man hier und da die Zahl der Unterrichtsstunden und der Privatarbeiten um ein Weniges verringert (mehr noch in den Gelehrtenschulen, wo allerdings das Uebel besonders groß war, als in den Volksschulen), man hat auch — und diese Verbesserung schlage ich gewiß nicht gering an — an den meisten Lehranstalten regelmäßige Körperübungen eingeführt. Allein eine gründliche Abhülfe des Uebels wurde nicht geschaffen, konnte nicht geschaffen werden, da die immer höher anschwellende Masse des zu Erlernenden eine immer größere extensive und intensive Ausdehnung des Unterrichts und der Privatarbeiten zur Nothwendigkeit zu machen schien, und nur wenige Leiter von Schulen den Muth und die Selbstentsagung besaßen, lieber an äußerlichem Schein der Vollkommenheit ihrer Anstalten Andern nachzustehen, als an der Gesundheit der Jugend zu sündigen.

Daß die immer mehr überhandnehmende Körpersiechheit und Verbuttung unserer jüngern Generation (unter 1604 Militärpflichtigen in einem sächsischen Kreise waren 902 untüchtig, 172 minder tüchtig, 199 untermäßig), die fast allgemeine Schwäche ihrer Sehorgane, die häufigen Bleichsuchten beim weiblichen Geschlechte, die Brust- und Unter-

leibskrankheiten beim männlichen, zum großen Theil eine Folge der unnatürlichen Erziehung, besonders des zu frühen und zu langen Sitzens in gesperrten Räumen, der übermäßigen, einseitigen Anspannung der Geisteskräfte bei noch unentwickeltem Körper sind, darüber herrscht unter Physiologen und Aerzten wol so ziemliche Uebereinstimmung, und man kann es daher besorgten Aeltern gewiß nicht verdenken, wenn sie nur mit Bangen ihre Kinder einer öffentlichen Schule übergeben, sie so lange als möglich davon zurückhalten und lieber auf die zweifelhafte Befriedigung Verzicht leisten, dieselben mittels der neuesten Schnelllehrmethoden schon im zarten Alter zu kleinen Wunderwerken des Wissens gemacht zu sehen.

Zweites Capitel.

Die unmittelbar ins Auge fallenden Misstände unsers öffentlichen Unterrichts.

Was uns, wenn wir in eine öffentliche Schule eintreten, zuerst auffällt, ist das Misverhältniß der Schülerzahl zu den Lehrkräften. Je nach den Schulgesetzen der verschiedenen Länder sind 60, 80, wol auch 100 Kinder das Maximum von Schülern, welche ein einziger Lehrer auf einmal zu unterrichten haben soll. Unterhalb dieser Zahl bleibt es, bei der immer wachsenden Anfüllung der öffentlichen Schulen, nur selten, wol aber wird dieselbe öfters, trotz des gesetzlichen Verbotes, wenigstens zeitweilig überschritten. Wenn man nun so einen einzigen Lehrer einer solchen Masse von Schülern gegenüber erblickt, so drängt sich unwillkürlich der Gedanke auf und wird auch alsbald durch die leichteste Beobachtung bestätigt, daß es dem Lehrer rein unmöglich sei, diese Schüler insgesammt zugleich angemessen zu beschäftigen, daß, während er mit einem Theile sich unterhält, die übrigen unthätig oder doch nur sehr indirect betheiligt dabeisitzen. Denn das bloße Mitanhören Dessen, was der Lehrer mit einem Andern spricht, einen Andern fragt, hat selbst für gereiftere Schüler, geschweige für das frühere Alter, so wenig die Aufmerksamkeit Fesselndes und die Selbstthätigkeit Anregendes, so viel zu Gedankenlosigkeit oder anderweiter Beschäftigung Verlockendes, daß es gar nicht zu verwundern ist, wenn immer der größere Theil einer solchen Classe mit den Gedanken überall anders eher ist, als bei dem Lehrer und dem Lehrgegenstande. Zwar kommt hierbei

viel auf die Individualität, den Geist und die Methode des Lehrers an; ein geistvoller, lebendiger und denkender Lehrer wird auch eine größere Zahl von Schülern eher anzuregen, in Spannung und Thätigkeit zu erhalten wissen, als ein schläfriger und geistloser. Auch zielen die meisten neuen Methoden gerade auf die gleichzeitige und gleichmäßige Beschäftigung einer größern Anzahl von Schülern ab. Allein dabei treten dann wieder andere Nachtheile hervor. Der Unterricht erhält bei diesem massenweisen Zurichten etwas Gewaltsames, Corporalmäßiges. Um die ganze Classe fortwährend in Athem zu erhalten, muß der Lehrer mit hastigem Hin- und Herfragen, lautem, taktmäßigem Vorsagen und Nachsprechenlassen durch Alle auf einmal, und was sonst der Mittel mehr sind, sich und die Schüler erschrecklich abhetzen. Der ruhige, bei jedem Gegenstande genau so lange als nöthig verweilende, der Individualität des Lernenden sich sorgsam anpassende Geistesverkehr zwischen Lehrer und Schüler geht dabei natürlich ganz verloren, mit ihm seine wohlthätige Wirkung, die stetige, gleichmäßige, ruhige Erweiterung, Vertiefung und Steigerung aller Geisteskräfte der Schüler. Diese Letztern befinden sich abwechselnd in dem Zustande größter Erregtheit, hastiger Anspannung aller ihrer Geistesthätigkeit auf einen Punkt hin, und dann wieder, als natürlichem Rückschlag dieser Ueberspannung, in dem eines trägen Insichzurücksinkens, welches entweder schon während der Schulstunden, ganz gewiß aber hinterher eintritt. Der Lehrer selbst wird durch eine so unnatürliche Anspannung aller seiner geistigen und körperlichen Kräfte furchtbar erschöpft, namentlich wenn sich dies, wie gewöhnlich, mehrere Stunden lang fortsetzt, und es gehört ein sehr starker Körper (wie ihn die Lehrer selten besitzen) und ein noch stärkerer Geist dazu, um nicht in beiderlei Hinsicht bald aufgerieben und (um mich der Analogie eines Bergmannsausdrucks zu bedienen) „schulfertig" zu werden. Daher sehen wir denn auch beinahe den größern Theil der Lehrer nach einer gewissen Reihe von Jahren so angestrengten Schuldienstes siech, brust- oder unterleibskrank, hypochondrisch, ärgerlich und reizbar, also unfähig zu einer ruhigen, gleichmäßig erziehenden Thätigkeit, oder geistig abgespannt und ausgehöhlt, einem pedantischen und geistlosen Schlendrian verfallen. Und ich lasse hier absichtlich alle die andern mitwirkenden Ursachen geistiger Verstimmung und körperlicher Verkümmerung der Lehrer bei Seite, ihre oft so dürftige und sorgenvolle Existenz, die Nothwendigkeit, in die sie versetzt sind, neben ihren Schulstunden anderm Broterwerb nachzugehen, u. A. m., weil es mir hier nur darum zu thun ist, die in dem Wesen der öffentlichen Schule selbst, wie sie dermalen ist, begründeten und davon untrennbaren Gebrechen ins Auge zu fassen.

Noch weit schädlicher wirkt natürlich jene Ueberreizung des fabrikmäßigen Unterrichts auf die viel zarter organisirten, in ihrer ersten Entwickelung begriffenen jugendlichen Geister und Körper, wenn auch diese Wirkungen hier, bei der größern Elasticität dieses Alters, nicht immer sogleich sichtbar sind, sondern erst später hervortreten. Die Blasirtheit und Abspannung in den Jahren nach der Schulzeit, im besten Jünglings- und Mannesalter, worüber mit Recht so viel geklagt wird, möchte zum großen Theil (wie das ja, nach den früher angeführten Zeugnissen, von Schulmännern selbst anerkannt wird) eine Folge dieser Ueberreizung in der Schule sein.

Man will nun zwar einen großen Vortheil des gemeinsamen Unterrichts darin erblicken, daß durch denselben das einzelne Kind, namentlich das von Natur minder geweckte, angeregt, in Bewegung gesetzt, zu lebhafterer Thätigkeit gezwungen werde. Allein dieser Vortheil ist — bei der gegenwärtigen Weise des gemeinsamen Unterrichts — ein sehr problematischer. Allerdings wird manches von Haus aus trägere Kind dadurch aus seiner Trägheit heraus- und zu energischerer Anstrengung fortgerissen, aber manches andere, welches bei sorgfältiger Pflege seiner Individualität allmälig hätte in Schwung gebracht und gekräftigt werden können, wird bei jenem hastigen Vorwärtsdrängen überrannt oder eingeschüchtert und bleibt nun vollends zurück.

Anderntheils werden die fähigern Schüler einer solchen zahlreichen Classe durch das Zurückbleiben der schwächern und die von Seiten der Lehrer diesen letztern zu widmende längere Zeit in ihrem Fortschreiten aufgehalten. Die unausbleibliche gemeinsame Folge für beide Theile ist, daß sie bei diesem Massenunterrichte weniger lernen, sich schwerer, namentlich aber nicht so gleichmäßig und stetig entwickeln, als beim Einzelunterricht. Jeder Vater wird diese Erfahrung an seinen Kindern gemacht haben, wenn er sie abwechselnd auf die eine und die andere Weise unterrichten ließ; jeder Pädagog wird die psychologische Nothwendigkeit dieser Erscheinung bestätigen, und kein Lehrer, auch der fähigste und in allen neuesten Methoden bestgeschulte nicht, wird sich vermessen, bei einer Classe von 60 oder 80 Schülern den einzelnen ebenso schnell und ebenso sicher an ein bestimmtes Lehrziel zu bringen, als wenn er blos einen oder einige wenige vor sich hat. Hiermit will ich keineswegs dem Einzelunterricht das Wort reden und den Collectivunterricht verwerfen — es wäre das eine Lächerlichkeit, da nach den gegebenen Verhältnissen ohne einen solchen gar nicht auszukommen ist; — was ich beweisen will, ist nur dies, daß unsere gegenwärtige Lehrweise, auf eine größere Schülerzahl angewendet, fühlbare Nachtheile äußert, welche die einzelnen Vortheile eines solchen gemeinsamen Un-

terrichts beiweitem überwiegen. Daß es eine Unterrichtsweise gebe, bei welcher das umgekehrte Verhältniß stattfinde, hoffe ich später zu zeigen.

Der zuletzt erwähnte Uebelstand hat übrigens noch einen andern in seinem Gefolge. Weil die öffentliche Schule längere Zeit braucht, um ihre Zöglinge auch nur in dem Nothwendigen zu einiger Fertigkeit zu bringen, so läßt man den Unterricht möglichst früh beginnen, in einem Alter, welches für eine solche systematische Unterweisung noch wenig geeignet ist. Zwar sucht man diese erste Zeit, wenigstens in den Schulen, wo etwas mehr psychologische Einsicht zu Hause ist, möglichst mit solchen Unterrichtsgegenständen auszufüllen, die den kindlichen Geist am ersten anziehen und am wenigsten anstrengen, namentlich mit dem sogenannten Anschauungsunterricht. Auch will man die Erfahrung gemacht haben, daß gerade bei diesem Elementarunterricht die Kinder verhältnißmäßig raschere Fortschritte machen und freudiger lernen, als in den höhern Classen. Allein selbst der beste Anschauungsunterricht und die vortrefflichsten methodischen Sprech- und Leseübungen sind für dieses frühe Alter nur ein relativ Naturgemäßes; etwas Künstliches und der Kindernatur Aufgezwungenes behalten sie immer, und auch der beste Lehrer, der den Kleinen nach Kräften über die Schwierigkeiten dieses Lernens hinwegzuhelfen und ganz in deren kindliche Vorstellungsweise einzugehen bemüht ist, wird dem Beobachter einer solchen Elementarclasse das Gefühl nicht nehmen können, daß diese Knaben und Mädchen von sechs, sieben Jahren doch weit besser und natürlicher an ihrem Platze wären draußen im schönen Freien, unter Blumen und Bäumen, mit Ball und Kreisel sich tummelnd, mit Baukasten, Puppe und Kochgeschirr beschäftigt, oder dem Vater in der Werkstatt, der Mutter in der Küche zuschauend, als hier auf der Schulbank festgebannt, die Blicke unverwandt auf die schwarze Tafel gerichtet, zum Stillsitzen und Aufmerken verdammt. Und nun denke man sich vollends in eine solche Classe einen steifen, pedantischen, für die Aeußerungen der kindlichen Natur unempfänglichen Lehrer! *)

---

*) Daß auch der sogenannte naturgemäße Unterricht, d. h. die verbesserte Unterrichts**form**, nur ein trauriges Surrogat sei für den Mangel eines der Natur und den Neigungen dieses Alters wirklich angemessenen Unterrichts**stoffes**, hat unter Andern ein sehr verdienter und tüchtiger Kinderlehrer selbst unumwunden eingestanden, indem er sagt: „Die Kinder sollen **lesen** und **schreiben** lernen. Und doch sind diese beiden Lehrgegenstände für dieses Alter gerade die **allernaturwidrigsten**. Jetzt tritt das Kind aus seiner heitern, lachenden Kindeswelt voll Blumen und Sonnenschein in die ihm neue Welt der Schule ein. Dort harmloses Spiel, heiteres Ergehen in Gottes schöner Natur an Vater- und Mutterhand, Greifen nach dem bunten Schmetterling und nach allem Glänzenden, Aufmerken nur

Daß die Aufrechthaltung der Disciplin in der öffentlichen Schule bei so gefüllten Classen eine äußerst schwierige Aufgabe sei und einen großen Theil der Zeit und Aufmerksamkeit des Lehrers, welche dem Unterricht gewidmet sein sollte, in Anspruch nehme, ist eine von den Volksschullehrern vielfach erhobene Klage. Es hängt dieser Uebelstand aber nicht blos mit dem Misverhältniß der Lehrkräfte zu der Schülerzahl, sondern mehr noch mit dem Umstande zusammen, daß das lange Stillsitzen und die Beschäftigung mit Gegenständen, welche das Interesse der Kinder nicht im vollen Maße zu fesseln vermögen, diese reizt, ihrer natürlichen Neigung nach Abwechselung und ihrem Triebe nach Ausarbeitung ihrer Körperkraft irgend einen andern Ausweg zu suchen. Wenn dann die Kinder nach stundelangem Stillsitzen aus der Schule entlassen werden, kann man sich da wundern, wenn sie, wie Ramshorn („Die Sünden unserer Erziehung") klagt, „unter wahrhaft entsetzlichem Toben, als eine ausgelassene, unbändige Rotte" ins Freie stürzen?

Es ist eine Wahrnehmung, die Jeder leicht machen kann, der eine Schulclasse während der Lehrstunden oder auch einzelne Schüler bei Fertigung der ihnen aufgegebenen Arbeiten beobachtet: daß ein eigentlicher innerer Trieb, eine freie Neigung zu diesem Lernen und Arbeiten bei den Kindern nicht vorhanden ist, vielmehr, wenn mit Eifer und scheinbarer Lust gelernt und gearbeitet wird, dies zum größten Theil aus andern, nicht in dem Gegenstande selbst liegenden Beweggründen — Gehorsam und Liebe gegen den Lehrer, Furcht vor der Strafe, Hoffnung auf Lob und Auszeichnung u. A. m. — geschieht. Ich weiß wohl, daß ich hiermit eine in den Augen vieler, vielleicht der meisten Lehrer unverzeihliche Ketzerei ausspreche. Wie? diese Schüler und Schülerinnen, die mit so gespannten Blicken an den Lippen des Lehrers hängen, die wie aus einem Munde seine raschen Fragen beantworten, seinem Vortrage mit ihren Gedanken oft vorauszueilen scheinen, die sich wetteifernd überbieten in der Lösung der ihnen

auf das Augenfälligste in seiner Umgebung, Erfassen nur des Totaleindrucks der Dinge und völliges Befriedigtsein von der äußerlichen Erscheinung der Gegenstände, namentlich alles Lebendigen und Beweglichen — hier nun plötzlich diese kleinen gothischen Buchstaben, diese todten unbeweglichen Lettern, die auch nicht das allergeringste Interesse für das Kindesauge haben, alle eines dem andern ähnlich, so starr, dem Kindesherzen so fremd! Denkt Euch doch nur einmal recht lebhaft in des Kindes Seele! Wie tödtend, wie grausam ist ein solches Verfahren! — Muß dennoch der Anfang mit den leidigen Buchstaben gemacht werden, so muß es auf eine höchst künstliche, die todten Zeichen ins frische Kindesleben hineinführende Weise geschehen, etwa so: u. s. w." S. Vogel's Schrift: „Die Bürgerschule zu Leipzig" (Leipzig, 1842.)

gestellten Aufgaben — sie sollten nicht von innerm Triebe zu dem Gegenstande ihres so eifrigen Aufmerkens hingezogen werden? Und doch ist dem so. Daß die Individualität des Lehrers und die Methode des Lehrens sehr viel thun kann, um auch solchen Gegenständen, die an sich für den jugendlichen Geist wenig Anziehendes haben, einen gewissen Reiz zu geben, die Unlust des Lernens in den Zöglingen zu überwinden, ja sogar den Schein eines regen Eifers und Dranges danach hervorzubringen, will ich gar nicht in Abrede stellen. Unter den Gegenständen selbst findet ein Unterschied statt in Bezug auf ihre größere oder geringere Uebereinstimmung mit den natürlichen Entwickelungsgesetzen des jugendlichen Geistes und somit auch in Bezug auf die größere Neigung oder Abneigung, Aufmerksamkeit oder Gleichgültigkeit, welche ihnen seitens der lernenden Jugend entgegenkommt. Was aber jenen Reiz betrifft, der auch trockenern und an sich für die Jugend minder genießbaren Gegenständen (z. B. dem Lesen) durch die Mittel der Methode oder die persönliche Geschicklichkeit des Lehrers mitgetheilt wird, so ist es eben nur ein Reiz, also wie jeder Reiz, etwas von außen Kommendes, nicht in der Sache selbst Wurzelndes. Daß man sich veranlaßt gesehen hat, so viele und kunstreiche Methoden zu erfinden, daß die Lehrer so viel Scharfsinn und Raffinement aufwenden müssen, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu fesseln, ihre Thätigkeit in einer bestimmten Richtung anzuregen und ihnen die Lehrgegenstände, wie man zu sagen pflegt, mundgerecht zu machen, ist schon ein Zeichen von der theils gänzlich mangelnden, theils nur in geringem Grade vorhandenen innern Angemessenheit dieser Gegenstände zu den natürlichen Neigungen und der Fassungskraft der Zöglinge. Selbst die besten Methoden aber haben nicht vermocht, diese Unangemessenheit völlig zu überwinden, das Lernen gewisser Dinge gleichsam zu einem natürlichen Entwickelungsmomente der kindlichen Selbstthätigkeit zu machen.

Eines der gewöhnlichsten Mittel, deren die Lehrer sich bedienen, um den Eifer ihrer Schüler anzuspornen, ihre Aufmerksamkeit und ihr Interesse zu fesseln, ist die Erregung des Ehrgeizes, des Triebes, sich auszuzeichnen, Andere zu übertreffen, Lob einzuernten. Daher die häufigen und speciellen Censuren, daher die das ganze Jahr hindurch vor den Augen der Schüler stehende Aussicht auf die öffentliche Prüfung mit ihren Prämien und Belobungen, daher in den einzelnen Lehrstunden selbst die fortwährend eröffnete Concurrenz des Antwortens mit dem hergebrachten telegraphenartigen Handaufheben u. s. w. Will man dies Alles „natürliche Antriebe" des Lernens nennen, weil die Leidenschaften, die man in Bewegung setzt, ihren Grund in gewissen Anlagen der menschlichen und auch der kindlichen Natur haben, so mag man es thun —

nur als in dem Gegenstande des Lernens selbst begründet kann dieser Trieb unmöglich bezeichnet werden, denn er läßt sich ebenso gut gebrauchen, um die Schüler zur Erlernung des Allerfremdartigsten, z. B. der Namen sämmtlicher römischer Imperatoren, als des ihnen Naturgemäßen und Nützlichen, z. B. der Naturproducte des Vaterlandes, anzutreiben. Gewiegte Pädagogen, z. B. Schwarz, haben diese Art, die Aufmerksamkeit und den Fleiß der Kinder durch Motive des Ehrgeizes anzureizen, als unzweckmäßig und nachtheilig verworfen, ohne freilich etwas Ausreichendes an deren Stelle zu setzen. Denn die „religiösen" Motive, welche Schwarz dazu vorschlägt, sind ebenso äußerliche und künstliche. Andere haben sich der Wahrheit mehr genähert, indem sie aus dem mangelnden Triebe der Kinder zum Lernen den Schluß zogen, daß wol in dem Principe des Jugendunterrichts selbst, wie er jetzt betrieben wird, etwas Unnatürliches, Erzwungenes liegen müsse. Schon Salzmann in seinen „Mittheilungen über die Erziehungsanstalt in Schnepfenthal" (Schnepfenthal, 1808) bemerkt: „Gäbe es eine Anstalt, wo jeder Knabe nur Das lernen dürfte, wozu er Talent und Neigung hätte, so wären diese Belohnungen überflüssig, der innere Drang zum Lernen würde mehr bewirken, als Belohnungen." Und Scherr (a. a. O.) sagt: „Die Kinderschule, indem sie die mittlere Jugendzeit und sogar das bürgerliche Alter anticipiren soll, muß unnatürliche Sprünge machen, muß Situationen annehmen, in denen sich das Kind ganz und gar unheimisch fühlt."

Wie aber alles Unnatürliche und Erkünstelte schädlich wirkt, so auch hier. Der jugendliche Geist, von früh auf gewöhnt, zwangsweise, mechanisch gehorchend etwas zu thun, wozu der eigene innere Trieb ihn nicht hinführen würde, trägt nur zu leicht diese Gewöhnung auf das Leben über, und so entsteht jene Unselbständigkeit des Denkens und Thuns, die immerfort auf einen fremden Befehl oder Antrieb wartet, um zu handeln, und da, wo dieser ausbleibt, sich unthätig, träge, gleichgültig verhält. Nicht besser steht es mit den Motiven des Ehrgeizes, der Eitelkeit, des Strebens nach äußerer Auszeichnung. Eine Schule, die ihre Zöglinge nur durch fortwährende Anspannung solcher Leidenschaften in Bewegung setzt, mag eine gute Vorbereitung sein für ein Beamtenthum, von welchem man nichts verlangt, als daß alle seine Glieder wetteifern, dem Winke des Obern zu gehorchen, das Wort, das dieser ausgesprochen wünscht, auszusprechen; ob es aber der rechte Weg sei, um die Jugend zu jener freien, selbstschöpferischen und beharrlichen Thätigkeit zu erziehen, welche die wahre Mutter eines kräftigen, selbstbewußten, gewerbfleißigen und strebsamen Bürgerthums ist, das möchte ich bezweifeln. Ich wenigstens habe beim Anblick einer solchen Schulclasse mit

emporgereckten Händen, bei der Durchblätterung der wohlschematisirten Censurenbücher und beim Anwohnen der öffentlichen Prüfungen allemal unwillkürlich an die Stellen-, Orden- und Titeljagd unserer Beamtenwelt, an Conduitenlisten, Revisionen und Aehnliches denken müssen.

In unserm lieben Deutschland, wo dieses bureaukratische Wesen, diese Gewöhnung des Volks, sich bevormunden zu lassen, dieses Haschen nach äußern Auszeichnungen, nach der Gunst und dem Beifall Höhergestellter ohnehin so sehr alle Selbständigkeit und alles Selbstgefühl im Volke unterdrückt hat, ist es unstreitig doppelt gefährlich, schon von früh an die Jugend in eine solche Richtung zu lenken.

Ebenso häufig aber schlagen auch diese Erziehungseinflüsse nach einer ganz entgegengesetzten Seite aus. Wie in der Schule die Zöglinge nur so lange aufmerksam sind und ihre Pflicht thun, als das Auge des Lehrers sie überwacht, als ihr Eifer und ihr Gehorsam durch die Hoffnung auf Belohnungen oder die Furcht vor Strafen erzwungen wird, so wird gewiß nicht selten schon hier der Grund zu jener leichtfertigen Auffassung der gesellschaftlichen Verhältnisse, zu jenem Mangel an wahrer Achtung vor dem Gesetze, an freiwilliger Pflichterfüllung gegen das Allgemeine gelegt, dessen Folgen wir gerade in der letzten Zeit bei unserm Volke so häufig zu beklagen hatten. Ueberhaupt ist der Zwang, den die Schule auf ihre Zöglinge übt, indem sie dieselben zur Erlernung von Dingen anhält, wozu Letztere nicht durch die eigene Neigung hingeführt werden, eine, wie Lehrer und Aeltern aus Erfahrung bezeugen werden, nur zu reiche Quelle mannichfacher Untugenden, Verirrungen, ja sogar sehr ernster Charakterfehler. Die Jugend, der dieser Zwang nur zu leicht als Willkür, als ein ihr angethanes Unrecht erscheint, weil sie die Nothwendigkeit und den Nutzen der Anstrengungen, die man ihr zumuthet, noch nicht zu begreifen vermag, fühlt den instinctmäßigen Drang, Diejenigen, welche sie einem solchen Zwange unterwerfen, zu hintergehen *), wol gar zur Zielscheibe ihrer kleinen Bosheiten und Neckereien zu machen. Die List, die dabei aufgewandt werden muß, die Bewunderung, die in der Regel jeder gelungene Streich dieser Art seinem Urheber bei den gleichgesinnten Genossen einträgt, erhöht den Reiz eines Treibens, welches anfangs bei Vielen bloßer Muthwille oder der Ausbruch einer unnatürlich zurückgehaltenen Kraft ist, allmälig aber doch leicht in schlechte Gewohnheiten und unsittliche Neigungen — Lüge, Bosheit u. s. w. — ausartet. Es ist gewiß nicht zu viel behauptet, wenn man einen großen Theil dieser und ähnlicher Untugenden und Charakterfehler,

*) Man denke z. B. nur an das in den Schulen so gewöhnliche „Einblasen" oder Einhelfen!

wie sie so häufig bei der heranwachsenden und der erwachsenen Jugend sich zeigen, aus einer solchen Quelle herleitet.

Drittes Capitel.

Die Unverträglichkeit der gegenwärtigen Unterrichtsweise mit dem Zwecke der Volksschule und den Gesetzen der Kindesnatur.

Ich habe bisher nur symptomatisch sowol aus den entferntern praktigen Folgen als aus den bei unmittelbarer Anschauung sich aufdrängenden Uebelständen unsers gegenwärtigen Unterrichtswesens dessen Mangelhaftigkeit nachzuweisen versucht. Ich muß aber der Frage jetzt noch einen Schritt näher treten und das Wesen des in unsern Volksschulen befolgten Lehrganges mit dem eigentlichen Zwecke derselben, mit den Bedürfnissen und Entwickelungsgesetzen der Kindesnatur vergleichen. Von diesem Gesichtspunkte aus glaube ich folgende Mängel an der gegenwärtigen Unterrichtsweise unserer Schulen zu entdecken:

1) Es wird darin Manches gelehrt, wozu kein wirkliches Bedürfniß vorhanden und dessen praktischer Nutzen in formeller wie materieller Hinsicht ein sehr zweifelhafter ist.

2) Es wird Manches zu früh gelehrt.

3) Dagegen wird Vieles gar nicht gelehrt, was für die wahre Bildung und den künftigen Lebensberuf der Schüler gerade das Nothwendigste wäre.

1) Es wird Manches gelehrt, wozu kein Bedürfniß vorhanden und dessen Nutzen sehr zweifelhaft ist.

Ich denke hier zunächst noch weniger an die Entbehrlichkeit ganzer Lehrfächer, als an die unnatürliche Ausdehnung, welche man vielen an sich nützlichen und zweckmäßigen Unterrichtsgegenständen gegeben und wodurch man dieselben in ein totales Misverhältniß zu den Zwecken der Volksschule, zu dem natürlichen Bedürfniß und der Fassungskraft ihrer Zöglinge, endlich zu der Zeit, welche diesem ersten Unterrichte im Allgemeinen eingeräumt werden kann, versetzt hat *). Das eingebildete Be-

*) „Nicht sowol die vielen Unterrichtsfächer sind der Ueberfluß in den Volksschulen, als das Maß- und Planlose innerhalb der einzelnen. Die Willkür, welche

dürfniß encyklopädischer Vollständigkeit und Allseitigkeit, die falsche Nachgiebigkeit der Schule gegen die unverständigen Anforderungen mancher Aeltern, welche ihren Kindern lieber die Afterbildung einer oberflächlichen Vielwisserei, als die echte und solide eines zwar beschränkten, aber gründlichen Wissens gegeben sehen (bekennt doch Curtmann selbst, daß die Schule Manches „um der Leute willen" thun müsse!), die Leichtigkeit, womit die verbesserten Methoden einen viel größern Kreis von Lehrstoff zu bewältigen und Dinge, an die sich früher die Volksschule nie gewagt hätte, gleichsam spielend der Jugend beizubringen gelehrt haben, endlich die Liebhaberei einzelner Lehrer für specielle Fächer *), ihr Wetteifer unter einander sowie der einen Schule mit der andern (besonders der Privatinstitute unter sich und mit den öffentlichen Schulen), der Mangel wissenschaftlicher und pädagogischer Durchbildung bei einem Theile der Lehrer selbst, der sich gerade darin verräth, daß sie nicht zwischen dem Wesentlichen und Unwesentlichen zu unterscheiden verstehen, sondern ihren Schülern alles Empfangene massenweise und unverdaut wiedergeben **) — diese und ähnliche Umstände haben dahin geführt, daß man kaum noch daran zu denken scheint, was die Natur Derer, für welche der Unterricht bestimmt ist, ertrage, was deren wahres Bedürfniß erheische, sondern lediglich nach einem selbstgebildeten Begriffe von Vollkommenheit, nach äußerlichen Rücksichten, oft auch nach bloßen subjectiven Launen und Neigungen sich Stoff und Form des Unterrichts zurechtmacht. Wie ein gewisses politisches System so verfährt, als wären nicht die Regierungen um der Völker, sondern die Völker um der Regierungen willen da, so scheint auch unsere Volksschule oftmals zu vergessen, daß sie nicht Zweck, sondern Mittel ist, daß es ihr nicht zusteht, nach einem künstlich zurechtgemachten Schema von Bildung und Wissen die ihr anvertraute Jugend wie nach einem Prokrustesbette zu recken und zu strecken, sondern daß sie sich den Entwickelungsgesetzen, natürlichen Bedürfnissen, Bildungs- und Lebenszwecken dieser Jugend anzupassen, danach Lehrplan und Unterrichtsweise einzurichten habe.

---

mit den Bedürfnissen des Volks schaltet, wie mit seinen Steuern, hat sich auch hier breit gemacht. In den Schulen ist so gut verschwendet worden, als an den Höfen und auf den Paradeplätzen". Curtmann: „Die Reform der Volksschule".

*) „Seine kleinen Eitelkeiten und Paradepferde hat jeder Schullehrer" — äußerte unverhohlen ein sehr tüchtiger Schullehrer.

**) „Je weniger ein Lehrer gelernt hat, desto geneigter ist er leider, alles erworbene Flickwerk den Kindern wieder einzutrichtern und mit vornehmen Phrasen und gelehrten Terminologien seine leichte und seichte Waare anzubringen". Kellner: „Die Pädagogik der Volksschule" (Essen, 1851).

Allerdings tragen die Aeltern selbst daran oft noch mehr Schuld, als die Lehrer und Vorsteher der Schulen; es gibt leider nicht wenige, die so unvernünftig sind, daß sie nicht viel und vielerlei genug in ihre Kinder hineingestopft, nicht früh genug den Unterricht begonnen, nicht weit genug die Zahl der Unterrichtsstunden und das Maß der Privatarbeiten ausgedehnt sehen können. Nicht alle Lehrer aber sind verständig und selbstverleugnend genug, nm die armen Kinder gegen solche Unvernunft der Aeltern in Schutz zu nehmen, wie dies der Verfasser der schon erwähnten Schrift: „Die Sünden unserer Erziehung" in einem allen Aeltern zur Warnung erzählten Falle, freilich ohne Erfolg, versuchte. Nur zu häufig werden die Lehrer, besonders an Privatschulen, sich den Wünschen der Aeltern willig fügen, ja ihnen selbst mit Verheißung ungewöhnlicher Leistungen entgegenkommen, um sie für sich zu gewinnen und andern Lehrern und Schulen den Rang abzulaufen. Vor mir liegt das Programm einer neubegründeten Privatschule in einer größern Stadt, worin diese Schule, unter Mitunterschrift mehrerer Aeltern, welche ihre Kinder bereits darin unterrichten lassen, empfohlen und zu deren Besuch eingeladen wird. Dieses Programm verspricht unter Anderm für die erste Mädchenclasse (welche Schülerinnen vom 11. bis 14. Jahre enthalten soll) folgenden Lehrcursus:

Religion: Erläuterung der sechs Hauptstücke des Lutherischen Katechismus; systematische Glaubens- und Sittenlehre.

Geschichte der Religion und Kirche mit besonderer Berücksichtigung der Unterscheidungslehren der katholischen und protestantischen Kirche (!).

Religiös-moralische Vorträge über die wichtigsten Abschnitte des Neuen Testaments.

Naturgeschichte: specielle des Pflanzen- und Mineralreichs; allgemeine der drei Reiche mit besonderer Berücksichtigung der innern Organisation, Verbreitung, Beziehung unter sich und zum Haushalt der Natur.

Naturlehre.

Geographie: specielle europäischer Staaten; allgemeine von Asien, Afrika, Amerika und Australien.

Geschichte: allgemeine der neuern Zeit; specielle der Juden (!), Griechen (!), Römer (!), Deutschen, Kreuzzüge, Reformation, des Dreißig- und Siebenjährigen Krieges, der neuesten Zeit.

Deutsche Literaturgeschichte.

Rechnen: Proportionsrechnung, Regula de tri, Vermischungsrechnungen.

Niedere Geometrie.

Orthographie und Stilistik.
Logik (!!).
Französische Sprache: Grammatik, Uebersetzen, Conversation.
Lese-, Schreibe-, Singe-, Zeichnen-, Denk- und Gedächtnißübungen.
Schriftliche Arbeiten.

Bei den Knaben kommt noch hinzu Technologie und Lateinisch, bei solchen, die studiren wollen, auch Griechisch.

Wie ist es nur denkbar, daß eine solche Masse von Stoff in dem Zeitraume von drei Jahren, bei 24 Unterrichtsstunden wöchentlich, mit nur einiger Gründlichkeit verarbeitet, zum sichern und fruchtbringenden Eigenthum der Zöglinge gemacht werden kann? Und welche Unnatur, mit jungen Mädchen von 11 bis 14 Jahren Logik zu treiben! welche Zeitverschwendung, ihnen specielle Geschichte der Juden, Römer, Griechen vorzutragen! welche Verkehrtheit, diesem zarten Alter die dogmatischen Gegensätze der Confessionen einzuprägen!

Doch, das möchte als ein bloßes Curiosum passiren. Allein ähnliche Verkehrtheiten, wenn auch nicht ganz so schlimmer Art, finden wir in vielen Schulen. Und, wo nicht bei der Auswahl der Lehrgegenstände selbst eine gleiche Uebertreibung herrscht, da wird doch nur zu häufig gefehlt in Bezug auf die Ausdehnung und Vertiefung, welche man dem Unterrichte in den einzelnen Gegenständen gibt. Ein solcher Ausspruch im Munde eines Laien mag vielleicht unberechtigt erscheinen; darum rufe ich auch hier Gewährsmänner zu Hülfe, denen man wol einige Autorität in diesen Dingen zutrauen wird, da sie nicht blos als Lehrer, sondern auch als Schulinspectoren eine langjährige Praxis und Erfahrung für sich haben. So erklärt Curtmann (in seiner „Reform der Volksschule") ganz unumwunden: „Eine Beschränkung des Unterrichts dem Stoffe nach ist möglich und unsern Verhältnissen angemessen. Ein großer Theil der den Volksschulen aufgebürdeten Kenntnisse lag weder in dem Bedürfniß der Lernenden noch in dem Interesse der harmonischen geistigen Ausbildung: sie sind vielmehr durch die Herrschaft der Abstraction und der Eitelkeit eingeschwärzt worden". Derselbe Schulmann sagt mit Bezug auf den unnatürlich ausgebreiteten und systematisirten grammatikalischen Unterricht in der Volksschule: „Meint Jemand, seine Grammatik zu verstehen, der gehe nur in die Volksschule! Dort wird er erfahren, wie unzureichend sein Genitiv ist, da kann er erörtern hören, ob Besitzfall, oder Woherfall, oder Wessenfall, oder Geschlechtsfall, oder Zeugefall der schulgerechteste Terminus sei. Daß das Volk selbst die Sprache nur als ein Mittel, seine Gedanken auszudrücken, nicht als einen Gegenstand logischer oder historischer Erörterungen ansieht, daran denkt

die Schule nicht." Und noch dazu „bleiben", wie derselbe Pädagog schon in seiner frühern Schrift („Die Schule und das Leben") bezeugte, „trotz aller Schärfe der grammatischen Begriffsbestimmung, trotz der Folgerichtigkeit der sprachlichen Entwickelung, welche diese Lehrer in ihre Schulen zu bringen meinten, die Erfolge aus, denn die Knaben laboriren an orthographischen Fehlern mehr als vorher, an syntaktischen und stilistischen nicht weniger als früher". Höchst treffend spricht sich auch Kirchmann a. a. O. gegen den zu weit getriebenen und zu künstlichen grammatikalischen Unterricht aus: „Das Kind ißt", sagt er; „aber schwerlich wird sein Essen oder seine Verdauung dadurch vollkommener, wenn man den Essenden mit der Lehre von der Verdauung genau bekannt macht; ebenso wenig wird man die Sprachfertigkeit der Schüler dadurch vervollkommnen, daß man ihnen die fertige Grammatik vorführt".

Aehnlich verhält es sich mit dem „Luxus der sogenannten Denkübungen", wie Curtmann die Sache sehr treffend bezeichnet. Es geht durchaus gegen die Natur des Kindes, wenn man dasselbe zwingt, abstracte Begriffe zu bilden oder aufzulösen, und der Vortheil solcher Uebungen ist daher in der Regel ein sehr eingebildeter. Sinnliche Wahrnehmungen zu combiniren und daraus sich Vorstellungen zu bilden, dazu hat das Kind Neigung und Fähigkeit; aber diese Operation, die es instinctmäßig vollzieht, selbst wieder zu zergliedern, um ihren Gesetzen nachzuspüren, das ist etwas der kindlichen Natur durchaus Fernliegendes und nur mühsam Anzukünstelndes. Ebenso unnatürlich ist es, wenn man vom Kinde verlangt, es solle von seinem innern Denken und Fühlen begriffsmäßige Rechenschaft geben, wie das z. B. in den sogenannten moralischen und religiösen Katechisationen zu geschehen pflegt. Was man hier „aus der Seele des Kindes zu entwickeln" vorgibt, das ist zumeist nichts als ein ihm Eingelerntes und dann wieder Abgefragtes.

Der sogenannte Anschauungsunterricht hat zwar diesen abstracten Begriffs- und Gedächtnißkram so ziemlich beseitigt, ist aber theilweise selber wieder in Abstraction und Künstelei verfallen. Mit Recht tadelt Curtmann die Uebertreibungen, die man sich mit der Pestalozzi'schen Raum- und Formenlehre habe zu Schulden kommen lassen, indem man mit dem Combiniren inhaltleerer Formen und Zahlenverhältnisse, einem „hohlen Formalismus", viel Zeit verschwende und die Jugend nutzlos plage. In der That ist schwer einzusehen, was mit der ganzen „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse" wie sie Pestalozzi und nach ihm Andere ausgebildet haben, Großes gewonnen sei; daß die Kinder dadurch, wie Pestalozzi meint, in die „Urform der Realverhältnisse der

Zahlen" eindringen sollen, ist eine mystische Vorstellung ohne eigentlichen praktischen Werth.

Ebenso wird vielfach gefehlt beim mathematischen Unterricht. In der Geometrie z. B. (wo man diese treibt) läßt man die Schüler mit Definitionen, Constructionen und Beweisen, also dem Abstractesten, anfangen, statt sie vor allem mit solchen Sätzen bekannt zu machen, deren praktische Brauchbarkeit ihnen sofort einleuchtet und die eben darum ihnen leicht verständlich und zugleich interessant sind. Es ist eine irrige Vorstellung, als könnten die geometrischen Sätze nur in der Reihenfolge und dem Zusammenhange gelernt und begriffen werden, in welchem sie im Ganzen des Systems ihre Stelle finden. Der künstliche Beweis, daß die gerade Linie der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten, oder daß die Hypotenuse allemal kürzer sei, als die beiden Katheten zusammen, ist für die Geometrie als Wissenschaft nothwendig; allein der Knabe von 10 oder 12 Jahren, den man nicht zum vollendeten Geometer bilden will, lernt von diesen beiden Sätzen Das, was allein daran für ihn einen praktischen Werth hat, ebenso gut, wenn man ihm den ersten durch einen straffgezogenen Draht neben mehrern schlaffhängenden versinnlicht*), rücksichtlich des andern aber ihn selbst die Probe machen läßt, daß Einer, der an den beiden Seiten eines Feldes hinläuft, mehr Zeit braucht, als Einer, der seinen Weg quer hindurch nimmt**).

Und so ist es in den meisten Fächern. Man erstrebt überall eine Vollständigkeit, welche nun einmal bei einem Unterricht, der nur auf die kurze Zeit bis zur Confirmation berechnet ist, nicht erreichbar, ja nicht einmal Denen, welche diesen Unterricht genießen, von Nutzen ist; man denkt weniger daran, was die Zöglinge künftig einmal brauchen werden, als an die Postulate der wissenschaftlichen Systematik, und läßt sich von der pedantischen Gründlichkeitssucht, die uns Deutschen eigen ist, verführen, der Jugend in dem engen Raume weniger Jahre Alles geben zu wollen, was man nur zusammenscharren kann, als ob man

---

*) — wie z. B. Littrow in seiner „Populären Geometrie" gethan hat.

**) „Wenn alle Wahrscheinlichkeit dagegen spräche, daß je mein Zögling den höhern Unterrichtsgang nehmen könnte, würde ich nicht klüglicherweise ganz auf ein so resultatloses Unternehmen verzichten, oder einige wenige, für sich verständliche, in das Leben einschlägige Aufgaben als genügenden Unterrichtsstoff aus der Geometrie handhaben? Ist es nicht höchst tadelnswerth, wenn statt dessen mit haarscharfen Definitionen und Euklidischen Grundsätzen ein für die Gegenwart unerfreuliches, für die Zukunft nutzloses Fundament gelegt wird? Selbst im Rechnen, diesem Hauptturnmelplatz der Methoden, fehlt es oft an dem Nothwendigsten, der Sicherheit des Kopfrechnens, während man sich mit Kettenregeln, Proportionen und Decimalbrüchen herumtreibt". Curtmann: „Die Reform der Volksschule".

geflissentlich ihr jeden Antrieb zur eigenen spätern Fortbildung nehmen wollte. Ihr solche im voraus gründlich zu verleiden, das allerdings erreicht man damit meistens nur zu wohl. So ist es gekommen, daß die deutschen Schulen, nach einem treffenden Bilde Curtmann's, zum großen Theil einem angefangenen dreistöckigen Bau ohne Dach und Fach gleichen. „Darum", fügt Curtmann hinzu, „widerstehen sie auch nicht dem Sturme und Wetter des Lebens."

2) Es wird Manches zu früh gelehrt.

Ein anderer Uebelstand unsers Schulunterrichts ist das unzeitige, verfrühte Betreiben gewisser Gegenstände, deren Erlernung natur- und sachgemäßer einer spätern Zeit vorbehalten bliebe. Ich will hier nicht von dem Religionsunterricht sprechen, in Bezug auf welchen die einsichtigern Pädagogen wol so ziemlich einig sind, daß weder die Weise, wie er gewöhnlich in den Schulen betrieben wird, noch die Ausdehnung, in welcher dies geschieht, noch endlich, und namentlich, die Zeit, wo man damit beginnt, natürlich und dem Wesen des Gegenstandes selbst entsprechend sei.

Die Geschichte wird zwar jetzt ungleich besser, dem kindlichen Alter angemessener gelehrt, als vordem, besonders durch ihre Verbindung mit der Geographie, ihre Anknüpfung an das Nächste, Vaterländische, und die Hervorhebung des biographischen Elements. Insofern jedoch der Geschichtsunterricht mehr sein soll, als eine Ansammlung von Namen, Zahlen und Daten in den Köpfen der Kinder oder eine poetische Erregung und Befriedigung ihrer Phantasie, insofern er die Jugend wirklich in das Verständniß der Vergangenheit und durch sie der Gegenwart einführen, sie befähigen soll, über geschichtliche Thatsachen und Persönlichkeiten ein begründetes Urtheil zu fällen — und das soll der rechte Geschichtsunterricht doch wol! — so ist ein solcher für das Alter, wo man ihn jetzt zu beginnen pflegt (im 10. bis 11. Jahre), wenn nicht für die Schulzeit überhaupt*), unbedingt verfrüht. Er würde es weniger sein, wenn ihm nur eine solche Entwickelung der Jugend vorausgegangen wäre, welche in derselben ein wirkliches Bedürfniß nach geschichtlichen Betrachtungen erwecken und sie zur Aufnahme solcher geschickt machen könnte. Daran aber eben fehlt es. Die Schule thut äußerst wenig, fast nichts, um ihre Zöglinge in der sie umgebenden Gegenwart, dem wirklichen Leben mit seinen gesellschaftlichen und culturgeschichtlichen Beziehungen zu orientiren; woher soll nun letztern das Ver-

*) „Geschichtsunterricht im gewöhnlichen Sinne des Worts gehört gar nicht in die Volksschule", sagt Kellner.

ständniß kommen für ein geschichtliches Werden, dessen Anschauung, um fruchtbar zu sein, doch immer und überall auf das daraus Gewordene, gegenwärtig Vorhandene zurückkommen muß? Wie will man z. B. den Schülern die Begebenheiten der politischen Geschichte verständlich machen, sodaß sie selbst sich eine Anschauung davon und ein Urtheil darüber bilden können, wenn man ihnen nicht zuvor Gelegenheit gegeben hat, sich von einem politischen Gemeinwesen und dessen Bedingungen ein Bild zu machen? Diesem Bedürfniß hat man nun zwar dadurch abzuhelfen gesucht, daß man den Kindern einen Abriß der vaterländischen Verfassung, für sich oder im Zusammenhange mit der allgemeinen Vaterlandskunde, vorträgt. Aber damit ist wenig gethan. Ein bloßes Auswendigwissen der Verfassungsparagraphen oder der Namen und Attribute der verschiedenen constitutionellen Körperschaften in Staat und Gemeinde bleibt immer nur ein todtes Fachwerk, wenn den Schülern nicht auf andere Weise das Verständniß eines Gemeinwesens überhaupt, die lebendige Anschauung der Bedingungen und der Wirksamkeit eines solchen, gleichsam der gesellschaftliche und politische Sinn erschlossen wird. Wie Letzteres geschehen könne, soll später anzudeuten versucht werden. Neuere Pädagogen (z. B. Kirchmann und Vogel) empfehlen, namentlich für den Anfang, einen Geschichtsunterricht, der sich vorzugsweise mit den geistigen und materiellen Fortschritten der Menschheit beschäftige, z. B. eine Geschichte der Erfindungen, und gewiß haben sie Recht. Allein auch dazu ist nothwendige Vorbedingung, daß der Schüler bereits eine Anschauung von der Bedeutung dieser Erfindungen, ihrem Eingreifen in das bürgerliche Leben u. s. w. habe, sonst bleibt auch eine solche Geschichte eine blos äußerliche Befriedigung der Neugier.

Aber nicht allein von denjenigen Unterrichtsfächern, welche, wie Religion und Geschichte, schon einen gewissen vorgebildeten Ideenkreis und eine aufgeschlossenere Thätigkeit aller Geisteskräfte zu ihrer rechten Aufnahme und Verarbeitung erfordern, sondern auch von andern, scheinbar viel einfachern und elementarern läßt sich dennoch behaupten, daß die Unterweisung darin zu einer Zeit und auf eine Art erfolge, welche nicht die rechte, naturgemäße sei. Im Allgemeinen wird jenes weise Gesetz der Natur, wonach jede Thätigkeitsäußerung des Menschen die Befriedigung eines innern Bedürfnisses und die Erzeugerin eines neuen sein soll, gerade von der Erziehung, welche doch die Natur unterstützen und zur Führerin nehmen müßte, am wenigsten beachtet. Man beginnt den Unterricht des Kindes im 6., 7. Jahre damit, es lesen und schreiben zu lehren, während ihm doch weder das Eine noch das Andere eigentliches Bedürfniß ist, denn auch das Selbstlesen von Fabeln, Märchen u. s. w. ist in diesem Alter mehr ein gemachtes, dem Kinde ein-

geredetes, als ein wirklich von diesem empfundenes Bedürfniß; das natürliche Kind läßt sich solche Geschichtchen immer noch lieber vorerzählen, als daß es, um sie selbst lesen zu können, danach trachtete, die Buchstaben, diese ihm so fremdartigen Dinger, kennen zu lernen *). Man hat zwar neuerlich in den meisten Schulen vor den Unterricht im Lesen den Anschauungsunterricht, vor den im Schreiben den Zeichnenunterricht eingeschoben, sucht auch durch zweckmäßigere Methoden, besonders beim Lesen, den Kindern möglichst rasch über das rein Abstracte und Mechanische desselben hinwegzuhelfen; indeß möchte ich doch glauben, daß eine Verlegung dieser beiden Lehrgegenstände in ein späteres Alter, wo einestheils die Hand fester und also auch zur Führung der Feder gewandter, anderntheils ein wirkliches Bedürfniß nach schriftlicher Mittheilung und eigener Kenntnißnahme von dem geschriebenen und gedruckten Wort im Schüler erwacht ist, diesen in kürzerer Zeit Das nachholen lassen würde, womit er jetzt, auch bei den besten Methoden, doch immer ungebührlich lange sich abquälen muß.

Aber womit soll man denn die ersten Schuljahre ausfüllen? werden mir hier die Schulmänner entgegenrufen. Darauf gedenke ich die Antwort in einem spätern Theile dieser Betrachtungen nicht schuldig zu bleiben.

3) Das Allernothwendigste lernen die Zöglinge unserer Volksschulen in diesen gar nicht.

Nämlich Das, was sie einst fürs Leben, für ihren Beruf als Vorsteher und Vorsteherinnen eines Haushalts, als Ernährer und Ver-

---

*) Eine Belegstelle hierfür aus Vogel's „Bürgerschule" habe ich schon oben (S. 24) angeführt. Auch Curtmann („Die Reform der Volksschule") sagt: „Das Kind fühlt wol ein Bedürfniß zu sprechen und seine Vorstellungen zu bereichern, aber an Lesen und Schreiben denkt es höchstens aus Nachahmungstrieb". Wenn aber Curtmann fortfährt: „Indessen muß der Schlüssel zur Schriftsprache irgend einmal gesucht sein, und es fragt sich nur, auf welcher Entwickelungsstufe dies am vortheilhaftesten geschieht. Fähig ist, wie die Erfahrung lehrt, selbst das minder begabte Kind um das sechste Jahr herum, sich die Fähigkeit zu erwerben, und, da dem denkenden Geiste später die vorherrschende Beschäftigung mit Buchstaben und Lauten einförmig und uninteressant vorkommt, so ist es klüglich gethan, die ersten Schritte in dieser Richtung gerade in das Alter des halb spielenden Denkens zu versetzen", — so kann ich ihm nicht beipflichten, wenigstens nicht für den Bereich der öffentlichen Schule, welche, mit ihrem massenweisen Unterricht, bei diesem frühzeitigen Betreiben des Lesens und Schreibens unverhältnißmäßig viel Zeit darauf verwenden und die armen Kinder mit einem ihnen so fernliegenden Gegenstande ungebührlich quälen muß. Kann ein Kind wirklich „spielend", etwa an dem Knie der Mutter, die ersten Schwierigkeiten des Lesen- und Schreibenlernens überwinden, so ist am Ende dawider nichts zu sagen.

sorgerinnen einer Familie, als Gatten, Väter und Mütter, als Bürger eines kleinen oder großen Gemeinwesens, brauchen werden. Ich frage: was lernt die künftige Hausfrau und Mutter in der Schule, was ihr einst in ihrem hochwichtigen Berufe nützlich sein könnte? Lernt sie hauswirthschaftliche Kenntnisse und Fertigkeiten? Erhält sie einen Begriff von Dem, was zur körperlichen und geistigen Erziehung der Kinder gehört? Oder der künftige Dienstbote — wird er durch die Schule für seinen Beruf vorgebildet? Macht dieselbe den künftigen Geschäftsmann, Handwerker oder Landwirth geschickt zu einem verständigen, tüchtigen Betrieb seines Geschäfts, weckt und entwickelt sie in ihm solche Eigenschaften, welche ihm dabei wie in der dereinstigen Führung seines Hauswesens von Nutzen sein können? Pflegt sie in dem künftigen Gemeinde- und Staatsbürger diejenigen gesellschaftlichen Tugenden, welche die einzig sichere Grundlage eines zugleich in Ordnung und vernünftiger Freiheit sich bewegenden Gemeinwesens sind? Gibt sie dem Sohne des Armen diejenige Einsicht in die nothwendigen Gesetze des gesellschaftlichen Verkehrs und diejenige Gewöhnung an ausdauernde Thätigkeit auf seinen Lebensweg mit, welche ihn befähigen möchte, seine Phantasie vor überspannten Wünschen und Hirngespinnsten zu bewahren, dagegen durch eigene Kraft und sittliche Energie sich ein besseres Loos zu bereiten? Lehrt sie den Sohn des Reichen, seinen Reichthum recht zu gebrauchen und damit nicht blos zum eigenen, sondern auch zum allgemeinen Besten zu wuchern?

Von Alledem lehrt und thut die Schule nichts und aber nichts. Zwar werden die Vertheidiger der Schule vielleicht darauf hinweisen, daß dieselbe theils durch die allgemeine Bildung, die sie ihren Schülern gebe, theils durch besondere religiös-moralische Lehren und Ermahnungen die Keime der Sittlichkeit, des Gehorsams gegen die Gesetze, der Ordnung und Mäßigkeit und anderer häuslicher, gesellschaftlicher und bürgerlicher Tugenden in deren Seele pflanze, daß sie ferner durch Unterweisung der Jugend in allerhand nützlichen Kenntnissen, wie Lesen, Schreiben, Rechnen u. s. w., ihr so viel Hülfsmittel für ihren künftigen Beruf mitgebe, als nur überhaupt in ihrer Macht liege, und daß mehr von ihr billigerweise nicht zu verlangen sei.

Allein vergebens würde die Schule hoffen, durch solche Erwiderungen jene Klagen und Vorwürfe niederzuschlagen, die täglich lauter gegen sie sich erheben und denen die Misstände unsers gesellschaftlichen, politischen, bürgerlichen und häuslichen Lebens, deren im ersten Capitel gedacht ist, eine nur zu dunkle Folie geben. Haben doch bereits die einsichtigern Pädagogen selbst die Berechtigung solcher Forderungen, zugleich aber die Unerfüllbarkeit derselben bei dem gegenwärtigen Stande unsers

Unterrichtswesens öffentlich anerkannt! Hat doch Diesterweg, dieser erfahrene Kenner der Volksschule, in der Rede, womit er den ersten Kindergarten in Berlin eröffnete, beklagt, „daß die Mädchen weder in der Schule noch vom Prediger lernen, was sie einst als Mütter zu thun haben" (s. „Europa", 1851, Nr. 73)! Bekennt doch Derselbe (in den „Rhein. Blättern" a. a. O.), daß unsere Lernschulen an dem unpraktischen Wesen unsers Volks viel Schuld trügen, weil so wenige Lehrer das Wort verständen: „daß man in der Schule soll arbeiten lernen!" Ruft doch Curtmann da, wo er von dem Unterricht in der Physik spricht, vorwurfsvoll aus: „Wissen jetzt die Schüler anzugeben, warum die Wäsche im Freien leichter trocknet als im eingeschlossenen Raume, warum die Tropfen an einem Glase herunterlaufen, wie das Bügeleisen glatt macht, u. s. w.? Wie hoch der Montblanc sich über die Meeresfläche erhebt, das wird gelehrt, hingegen die Höhe eines Wohnhauses oder des Kirchthurms im Dorfe weiß der Knabe weder zu messen noch zu taxiren. Von positiver und negativer Elektricität hört er dociren, allein, wie es kommt, daß der Rauch durch einen engen Schornstein leichter aufsteigt als durch einen weiten, das lernt er höchstens durch theure Erfahrung!" Verlangt doch Kirchmann ausdrücklich: „Die Gesetze der Natur, welche die gewöhnlichen Erscheinungen beim Brennen des Feuers, beim Kochen des Wassers, beim Fegen der Stuben, beim Wachsen der Pflanzen, beim Backen des Brotes, bei der Ernährung des Viehes, bei der Pflege der Kinder u. s. w. erklären, müssen der Hausfrau bekannt sein", — „den menschlichen Geist mit den Gesetzen seiner Entwickelung zu studiren, dazu müsse besonders die künftige Mutter, Gattin und Hausfrau Anleitung gefunden haben, damit sie es verstehe, ihre Lieblinge naturgemäß in ihrer geistigen Entwickelung zu fördern, sich den Eigenthümlichkeiten des Gatten mit psychologischem Scharfsinn anzuschmiegen und das Gesinde an unsichtbaren Fäden zu lenken", — und deutet damit zugleich an, daß die gegenwärtige Erziehung diese Forderungen nicht befriedige! Und, um auch das Zeugniß einer Frau anzuführen, welches in dieser Sache nicht minder schwer wiegen dürfte, so berufe ich mich auf Das, was über die verfehlte Bildung der weiblichen Jugend Amalie Marschner sowol in ihren „Andeutungen über Erziehung" (Leipzig, 1850), als in ihrer neuesten Schrift: „Die erziehlichen Einflüsse des Lebens auf die Erziehung des Armen" (Leipzig, 1851) als Resultat ihrer Erfahrungen ausspricht. „Die jetzige Erziehungsweise", sagt sie in der erstern Schrift, „namentlich in den größern Städten, entfernt leider die Töchter von Allem, was sie zu ihrer eigentlichen Bestimmung hinführen könnte. Von früh bis Abends mit Lehrstunden überhäuft, sehr oft über Gegenstände, die sie nur lernen, um

sie wieder zu vergessen oder um sie zum Spiel der Eitelkeit zu benutzen, bleibt ihnen gleichwol Alles fremd, was ihnen für ihre eigentliche, wahre Bestimmung von Nutzen sein könnte, ja sie verlieren auch noch die Gaben, welche ihnen die gütige Mutter Natur verliehen hat. Leider zeigt sich nicht blos in den höhern Ständen die Erscheinung, daß der Mutter alle Anlage und Lust fehlt, um durch passende und heitere Spiele Geist und Gemüth der Kinder zu wecken, zu beleben und zu entfalten; selbst die meisten Dienstboten und Wärterinnen haben die Harmlosigkeit und Fröhlichkeit verloren, welche gleichsam die Lebensluft für die Kinderspiele ist. Nicht achtsam, verdrießlich, leider nur zu oft auch roh, gehen sie auf nichts ein, was unterhaltend und zu Thätigkeit anregend sein würde; dadurch aber tritt schon früh eine Geistesverdummung ein, die, wie der Mehlthau, der Blüte die gesunde Frucht verkümmert." Und in der zweiten Schrift: „Wir finden in der dienenden Classe gar viele, die nicht gelernt haben, sich einen Strumpf ordentlich zu stricken oder die schadhaften Fersen auszubessern, die es nicht verstehen, sich ein Hemd zuzuschneiden, noch viel weniger, in das zerrissene einen Fleck einzusetzen; die sich weder einen Rock zuzuschneiden, noch eine Jacke zu machen verstehen, sondern Alles verlohnen und dann, wenn sie sich verheirathen, wo ihnen die Mittel dazu nicht mehr zu Gebote stehen, an sich und den Ihrigen Alles in Lumpen zerfallen lassen."

Noch manches Zeugniß ähnlicher Art könnte ich anführen; allein es bedarf dessen gerade hier weniger, weil der beregte Uebelstand Denen, für die und in deren Namen ich diese Betrachtungen niederschreibe, Denen, welche selbst oder deren Kinder in der Volksschule gebildet sind, aus eigener Erfahrung nur allzu wohl bekannt und fühlbar geworden sein wird.

Viertes Capitel.

Der Sitz des Uebels und der Weg der Abhülfe.

Steigen wir endlich hinauf zu dem eigentlichen Sitz des Uebels, zu der Quelle, aus welcher alle jene Uebelstände, die man mit Recht der Volksschule in ihrer gegenwärtigen Gestalt vorwirft, geflossen sind, so kommen wir zurück auf Dasjenige, was gleich im Eingange dieser Betrachtungen bemerkt ward: die Entfremdung der Schule vom Leben, die unnatürliche Verwandlung derselben aus einem bloßen Mittel

in einen Selbstzweck. Weil die Schule, statt ihre Wirksamkeit auf jedem Schritte genau nach den Bedürfnissen des Lebens zu bemessen, nur ihre selbstgebildeten Begriffe von Zweckmäßigkeit und Vollkommenheit zu Rathe zog, ist sie auf den Abweg gerathen, ihre Zöglinge mit Ueberflüssigem zu erdrücken und am Nothwendigen Mangel leiden zu lassen. Weil sie die ihr anvertraute Jugend, deren Instinct sich des Lebens goldenem Baume zu- und von der grauen Theorie abwendet, mit Gewalt in die Fesseln ihres Systems schlagen muß, darum hat sie mit diesem Instincte einen steten Kampf zu bestehen, der nicht allein ihr selbst das Geschäft des Unterrichts wie der Erziehung unendlich erschwert, sondern auch in den Geistern und Herzen der Jugend nicht selten tiefe und gefährliche Spuren zurückläßt. Unter diesen Verhältnissen kann es nicht Wunder nehmen, wenn die praktischen Erfolge der Schule und ihre Nachwirkungen fürs Leben mit den von ihr gehegten Erwartungen und den von ihr selbst gegebenen Verheißungen in grellem Widerspruche stehen.

Ist dies nun erkannt, so scheint damit auch, wenn nicht die Abhülfe selbst, doch mindestens der Weg dazu gefunden. Wir müssen die Schule zu Dem machen, was sie allein sein kann und soll: zu einer Vorbereitungsanstalt fürs Leben, müssen also das Leben, das häusliche, bürgerliche, öffentliche Leben befragen, was es von Denen heische, die in dasselbe eintreten, in ihm sich bewegen sollen, um danach zu bemessen, welcherlei Vorbereitung es zu Erfüllung dieser Forderungen des Lebens bedürfe. Hüten wir uns aber, daß man uns nicht mit Redensarten abspeise! Die „Versöhnung der Schule mit dem Leben" ist eines der beliebten pädagogischen Stichwörter des Tags, welches aber bisher noch nirgends zur Wahrheit hat werden wollen. Die Schule mit ihrer wissenschaftlichen Pädagogik hat es fast gemacht wie der politische Absolutismus: dem Leben einige Scheinrechte einzuräumen, von einer Beachtung des „Geistes", der „Interessen und Bedürfnisse" des Lebens zu reden, dazu ließ man sich zwar herbei; hier und da ging man wol auch auf eine Forderung des Lebens, wenn sie zu dringend ward, wirklich ein, that und unterließ Dies und Jenes, weil die öffentliche Stimme es so wollte; aber von dem erhabenen Standpunkte über dem Leben herab- und mitten in dasselbe hineinzutreten, sich zu einem bloßen Organe desselben zu machen, statt nach freiem, souverainem Belieben sich seine Ziele und Wege abzustecken, dazu konnte man sich nicht entschließen. Und so verfiel diese Pädagogik, welche die „Vermählung mit dem Leben", das Aufgeben ihrer „abstracten Methode" sich und Andern vorgespiegelt hatte, immer wieder in Abstraction, unpraktisches Gebahren, Entfremdung vom Leben, gleichwie auch jenes politische System, welches es nur bis zum Scheinconstitu-

tionalismus gebracht, über kurz oder lang allemal zum Absolutismus zurückführt.

Vergebens wird man sich alle nur mögliche Mühe geben, „den Unterricht in der Volksschule von der abstracten Methode zu emancipiren", solange man nicht den Sitz des Uebels selbst zerstört, aus dem sich sonst dieses immer von Neuem gebiert, solange man nicht die Schule in einen ganz andern Boden verpflanzt, ihr ein ganz anderes Bildungsprincip zu Grunde legt, als das bisherige, ein solches, welches jede künstliche Methodik unnöthig und unmöglich macht. Denn alle bisherigen Methoden waren doch im Grunde nichts Anderes, als künstliche Nothbehelfe beim Mangel eines natürlichen Bildungsstoffes, der, wäre er vorhanden, seine Methode in sich selbst tragen und den Erziehern ungesucht an die Hand geben würde.

Versuchen wir es denn, einen solchen natürlichen Bildungsstoff für die Volksschule zu finden! Lassen wir alle pädagogischen Theorien und vorgefaßten Meinungen dahinten, hören wir nur auf die Stimme der Natur und des Lebens!

Fünftes Capitel.

Das naturgemäße Bildungsprincip der Volksschule erkennbar aus den Bildungsbedürfnissen des Lebens.

Man kann den Zweck der Erziehung in der Volksschule in Kürze wol so bezeichnen: Die Volksschule soll gute Menschen und brauchbare Bürger für Staat und Gemeinde bilden.

Diese Bildung muß einestheils eine intellectuelle, anderntheils eine moralische sein, sie muß sowol die Fähigkeiten der Zöglinge entwickeln als ihren Charakter stärken und veredeln.

In ersterer Beziehung ist theils die Aneignung bestimmter positiver Kenntnisse und Fertigkeiten nothwendig (materielle Bildung), theils die Entwickelung der allgemeinen Fähigkeit zu dieser Aneignung und zum Gebrauche des so Angeeigneten (formale Bildung). Beides muß Hand in Hand gehen, wenn der Zweck der Erziehung auf die möglichst vollkommene und leichte Weise erreicht werden soll: es darf kein blos mechanisches Erlernen einzelner Kenntnisse und Fertigkeiten stattfinden, ohne daß dabei die eigene Kraft des Zöglings in lebendigste Thätigkeit versetzt und entwickelt würde, und anderntheils darf die Uebung dieser Thä-

tigkeit niemals eine leere oder blos formale sein, sondern muß immer zugleich auf die Erwerbung positiver Fertigkeiten oder Kenntnisse sich richten.

Endlich muß, aus dem gleichen Gesichtspunkte einer möglichst harmonischen, den ganzen Menschen umfassenden, ihre Kräfte und Mittel nicht zerstreuenden, sondern auf einen Punkt concentrirenden Erziehung, die intellectuelle Bildung des Zöglings in engste Verbindung gesetzt werden mit der moralischen, der Charakter- und Gemüthsbildung — oder, wie man es neuerdings gewöhnlich ausgedrückt hat: der Unterricht muß zugleich erziehend wirken.

Aus diesen Vordersätzen — gegen welche kaum ein Widerspruch, weder von Seiten der praktischen Schulmänner, noch der wissenschaftlichen Pädagogen und Psychologen, noch der Aeltern, noch endlich der Vertreter von Staat und Gemeinde zu besorgen ist — muß sich die rechte, sach- und naturgemäße Art des Unterrichts und der Erziehung in der Volksschule entwickeln lassen.

Es gilt also zu untersuchen, welche Kenntnisse und Fertigkeiten dem künftigen Welt-, Staats- und Gemeindebürger am nothwendigsten und nützlichsten sind, in welcher Richtung die Kraft und Thätigkeit desselben am meisten entwickelt werden muß, wenn er seiner Lebensstellung genügen soll, endlich, welche Gemüths- und Charaktereigenschaften dabei vorzugsweise in Betracht kommen.

Die Volksschule soll ihre Zöglinge nicht ausschließlich für einen bestimmten Beruf bilden — dafür gibt es Fachschulen (Gelehrtenschulen, Ackerbauschulen, Gewerbeschulen, Handelsschulen u. s. w.); vielmehr soll sie eine möglichst gleichmäßige Vorbereitung und Grundlage aller möglichen Berufsarten abgeben. Dies schließt nicht aus, daß die Volksschule auf die besondern Bedürfnisse Rücksicht nehme, welche Oertlichkeit, Beschäftigungsweise und Bildungsgrad der Gesammtheit oder des überwiegenden Theils der Bevölkerung, für welche sie berechnet ist, ihr an die Hand geben. Die Volksschule eines rein ackerbauenden Bezirks wird in mancher Beziehung andere Bildungszwecke verfolgen, andere Mittel anwenden, andere Ziele sich stecken müssen, als die für eine Fabrikbevölkerung auf dem Lande oder in der Stadt berechnete, diese wiederum andere, als die einer großen Stadt, wo die mannichfachsten Berufsarten und Bildungsstufen sich kreuzen.

Andererseits scheint allerdings der allgemeine Culturzweck sowie der gegenwärtige Zustand unserer Gesellschaft der Volksschule den Beruf zuzuweisen, daß sie die Bildungsunterschiede zwischen Stadt und Land, zwischen den gewerblichen und den urproducirenden Bevölkerungen, zwischen den Sitzen einer überfeinerten Cultur und denen, wo noch ein-

fachere Zustände bestehen, zwar nicht gewaltsam verwische, aber doch bis auf einen gewissen Grad ausgleiche, dem Landvolke z. B. größere Beweglichkeit des Geistes, vielseitigere Theilnahme am Culturleben, mehr Empfänglichkeit für allgemeine Interessen verschaffe, den vielfach verzärtelten und überfeinerten Städter dagegen einigermaßen zu größerer Einfachheit und Natürlichkeit der Lebens- und Bildungsweise zurückführe. Auch hinsichtlich der verschiedenen Stände wird die Volksschule eine ähnliche Ausgleichung zu bezwecken haben. Auf welche Weise Beides geschehen könne, werde ich später andeuten.

Dies vorausgeschickt, versuche ich nun, von den Bildungsbedürfnissen Derer, für welche die Volksschule bestimmt ist, ein Bild zu entwerfen. Ich beginne mit den einfachsten, darum allgemeinsten und gleichförmigsten Lebensverhältnissen, den Verhältnissen des Hauses und der Familie.

Der Vorsteher eines eigenen Hausstandes muß mit den Bedürfnissen eines solchen so weit vertraut sein, um sich bei allen Vorkommnissen möglichst selbst rathen und helfen zu können. Damit meine ich nicht, daß jeder Familienvater alle Bedürfnisse für sein Haus selber beschaffen, sein eigener Zimmermann, Tischler, Schlosser, Bäcker, Schneider und Schuster sein soll; das wäre so unzweckmäßig als unausführbar. Aber allerdings halte ich es für sehr nützlich, ja nothwendig, daß Jedermann so viele Kenntnisse von Dem habe, was zur Befriedigung dieser und ähnlicher Bedürfnisse des täglichen Lebens gehört, und so viel praktischen Sinn besitze, daß er nicht nur in augenblicklichen Nothfällen ohne fremde Hülfe verkommen und kleine Aus- oder Verbesserungen in der Wirthschaft, in Haus und Garten, Keller und Küche für sich und die Seinen selbst zu Stande bringen könne — nach dem guten Schiller'schen Spruch: „Die Axt im Haus erspart den Zimmermann"*) —, sondern daß er auch (was oft noch wichtiger ist) verstehe, dem Handwerker, dem Künstler, dem Tagelöhner, deren er sich bedienen muß, anzugeben, wie er etwas gemacht haben wolle, daß er zu übersehen vermöge, ob eine Arbeit solid, zweckmäßig, preiswürdig, ob sie in der angemessenen Zeit gemacht sei oder nicht, kurz, daß er die

*) „Die Anstelligkeit zu mechanischen Arbeiten und die Lust dazu ist eine gar schätzenswerthe Eigenschaft für Jedermann, aber ganz besonders für Leute, welche in beschränkte Verhältnisse treten und manche willkommene Ersparniß machen können, wenn sie nicht zu jeder kleinen Verrichtung einen Handwerker brauchen. Es ist aber zugleich der sicherste Schutz vor Langeweile, welche in die Schenke treibt, wie vor der geschnürten Vornehmheit, die immer in Gallahandschuhen erscheinen möchte." Curtmann: „Schule und Leben."

fremden Arbeiter, die er beschäftigt und bezahlt, wenigstens controliren könne, nicht auf Gnade und Ungnade ihnen verfallen müsse.

Man achte die Forderung, die ich hiermit an jeden Hausvater stelle, nicht gering! Der Mangel solcher Kenntnisse und Fertigkeiten fürs Haus, eines solchen praktischen Sinnes und Geschickes rächt sich nicht blos durch allerlei kleine und große Unbequemlichkeiten und häufige materielle Opfer, sondern er führt auch nicht selten bedeutende moralische Nachtheile mit sich. Der unpraktische Mann, der einem Hausstande vorstehen soll, wird durch die häufigen Verlegenheiten, in die ihn seine Unkenntniß und sein Ungeschick verwickelt, durch die Verluste, die er dadurch erleidet, durch die Blößen, die er sich vor Fremden und vor seinen eigenen Hausgenossen gibt, leicht verdrießlich, gereizt, übellaunisch; bald wird er sich von Denen, mit denen er verkehrt, übervortheilt glauben und gegen sie ungerecht, knickerig, hart verfahren, bald wieder wird er leichtsinnig sich misbrauchen lassen und dadurch seinen Hausstand, seine Finanzen in Verwirrung bringen. Weil er nicht die Fähigkeit besitzt, kleine Lücken und Mängel im Haushalt selbst zu verbessern, ja vielleicht nicht einmal weiß, wohin er sich behufs ihrer Verbesserung am zweckmäßigsten zu wenden habe, wird er oft diese Lücken und Mängel längere Zeit fortbestehen lassen; dadurch wird die Ordnung, die Solidität seines Hauswesens leiden; wo diese aber einmal ein Loch bekommt, da reißt es bald weiter; Unordnung führt zu Leichtsinn und Verschwendung; ein Hauswesen, wo die rechte Ordnung mangelt, wird dem Besitzer leicht verleidet; er fühlt sich ungemüthlich in seinen eigenen vier Pfählen, er sucht die Befriedigung, die er daheim vermißt, außer dem Hause, und, ehe er selbst sich dessen versieht, ist er ein Herumlotterer, ein unstäter Mensch, ein schlechter Familienvater, ein leichtsinniger Geschäftsmann geworden, ist der Friede des Hauses, die Eintracht zwischen Mann und Frau, die schöne, gemüthliche Familiensitte zerstört.

Das soeben Gesagte gilt in noch viel höherm Maße von dem häuslichen Wirkungskreise der Frau. Dem Manne mag man es allenfalls verzeihen, wenn er, abgezogen durch gelehrte Studien oder durch Geschäfte außer dem Hause, die ihn ganz in Anspruch nehmen, für die Regelung und Instandhaltung des Hauswesens wenig oder nichts thut — der Hausfrau, die aus Unkenntniß und Ungeschick, aus angewöhnter Trägheit und Bequemlichkeit, oder aus einseitiger Vorliebe für Beschäftigungen anderer Art, ihre Wirthschaft, die Versorgung des Gatten und der Kinder vernachlässigt, versäumt die erste und wichtigste ihrer Pflichten und ladet die schwerste Verantwortung auf sich.

Wie unumgänglich nöthig jedem Hausvater und jeder Hausmutter ferner diejenigen Kenntnisse, Geschicklichkeiten und Charaktereigen-

schaften seien, welche zu einer guten physischen, intellectuellen und moralischen Erziehung der Kinder erfordert werden, brauche ich nur anzudeuten.

Die vorgenannten Bedingungen zur Führung eines geordneten Hauswesens, zur Versorgung einer Familie, zur Pflege und Zucht der Kinder umfassen aber, wie leicht einzusehen, einen weit größern Kreis und zum Theil eine ganz andere Art von Fertigkeiten und Kenntnissen, als welche die Volksschule bisher ihren Zöglingen bot. Zwar sind Lesen und Schreiben, Rechnen und Zeichnen keineswegs unwichtig für diese Zwecke; aber ebenso, ja noch unmittelbarer nöthig sind zu einer tüchtigen Wirthschaftsführung allerhand praktische Handgriffe und Fertigkeiten, ferner mancherlei naturwissenschaftliche, chemische, mechanische, technische und andere Kenntnisse, jedoch nicht in der Form bloßer allgemeiner (abstracter) Lehrsätze, sondern in der ganz bestimmten Anwendung auf einzelne Vorkommnisse des Lebens, ein gewisser Takt im Verkehr mit andern Menschen, die Kunst, deren Charakter und Fähigkeiten richtig zu schätzen, also ein geübtes psychologisches Urtheil, das Talent, sie recht anzustellen, die Arbeiten zweckmäßig unter sie zu vertheilen, u. dgl. m. Was die moralischen Eigenschaften betrifft, welche die tüchtige Führung eines Hauswesens vorzugsweise in Anspruch nimmt, so sind dies Ordnungsliebe, Sparsamkeit, Umsicht, Energie und Beharrlichkeit in der Fassung und Durchführung von Plänen, Arbeitsamkeit, Verträglichkeit u. s. w.

Für die erziehlichen Zwecke der Familie bedarf es außerdem noch der Selbstbeherrschung, der Geduld, der Consequenz, der Gewohnheit des Aufmerkens auf jede Regung des kindlichen Geistes, endlich der Kunst, solche Regungen leicht und unvermerkt zum Guten hin- und vom Bösen abzulenken, Eigenschaften, die sich, wie jeder Erzieher und Familienvater aus Erfahrung weiß, nicht durch Theorie, sondern lediglich durch praktische Uebung erlernen lassen.

Gehen wir über von dem engen Kreise der Häuslichkeit zu dem weitern des **Berufslebens**, so finden hier zwar die sogenannten nützlichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Schule ihre hauptsächliche Verwendung; allein auch hier reichen sie nicht aus.

Die große Mehrzahl der Zöglinge unserer Volksschulen geht aus diesen sofort und ohne weitere Vorbereitung zu einem sogenannten praktischen Berufe über, tritt in die Lehre bei Handwerkern, nimmt Dienste bei Landwirthen oder dergleichen. Andere besuchen zwar noch höhere Lehranstalten (Real-, Gewerbe- und Handelsschulen), aber nur als weitere Vorbereitung für eine durchaus praktische, dem materiellen Verkehr zugewendete Laufbahn. Nur der kleinste Theil widmet sich sogenannten

gelehrten Studien, und dieser verläßt gewöhnlich die Volksschule schon in einem frühen Stadium. Auf sie hat daher die Schule am wenigsten Rücksicht zu nehmen. Für alle jene Erstgenannten dagegen ist offenbar, neben den theoretischen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens, Rechnens, der Orthographie u. s. w., die Erwerbung solcher Kenntnisse und Geschicklichkeiten besonders wichtig, welche in einer nähern oder fernern Beziehung zu ihrer künftigen Berufsthätigkeit stehen, ohne daß deshalb schon direct und ausschließlich auf einen bestimmten Stand hingezielt zu werden braucht. So z. B. werden Sicherheit der Hand und des Auges, Gewandtheit im Gebrauche mechanischer Instrumente, Scharfsinn in der Combination natürlicher Ursachen und Wirkungen, Erfindungsgabe, Pünktlichkeit in Vollziehung übernommener Aufträge und dergleichen für den künftigen Gewerbtreibenden, Landwirth, Techniker, ja auch für den bloßen Arbeiter, den Tagelöhner oder Dienstboten, und ebenso werden rascher Ueberblick über verwickelte Verhältnisse, das Talent der Beurtheilung und Behandlung fremder Charaktere und Aehnliches für den künftigen Geschäftsmann jeder Art ganz vortreffliche formale Bildungselemente sein. Was die materiellen oder positiven Kenntnisse betrifft, so sind hier natürlich die sogenannten praktischen oder exacten Wissenschaften, d. h. diejenigen, welche in die Bearbeitung, Umgestaltung und Unterwerfung der Materie durch menschliche Thätigkeit einführen, vorzugsweise am Platze.

Endlich aber soll jeder Mensch auch zum Mitgliede eines politischen und bürgerlichen Gemeinwesens, sowie zum Theilnehmer jener allgemeinen Culturbewegung sich bilden, welche, von den materiellsten Beziehungen an bis hinauf zu den ideellsten, alle Individuen wie alle Völker zu einer großen Gemeinschaft verschlingt, zu einem erhabenen Ziele der Vervollkommnung vorwärts treibt. Dazu ist nothwendig, daß schon früh der Gemeingeist, das Interesse an den Angelegenheiten und dem Wohle einer größern Gesammtheit, der Sinn für rechte Selbständigkeit, die Achtung vor den ewigen Gesetzen aller menschlichen Vereinigung in dem Einzelnen geweckt, genährt, befestigt werde. Ferner gehört dazu ein aufgeschlossener Sinn für alles Schöne und Erhabene, ein warmes Gefühl für die Reize der Natur, ein lebendiges Verständniß der großen Fortschritte des menschlichen Kunstfleißes, der menschlichen Erfindungen und Entdeckungen im Gebiete der Materie wie des Geistes.

So viele und so mannichfaltige sind die allgemeinen Bildungsbedürfnisse jedes Menschen, noch ganz abgesehen von seiner Vorbereitung für einen bestimmten Beruf, einen bestimmten Zweig menschlicher Kunst und Wissenschaft. Es fragt sich nun: welche dieser Bildungsbedürfnisse

soll und kann die Schule befriedigen, die Befriedigung welcher dagegen hat sie der Familie, dem künftigen Berufsleben, der künftigen praktischen Betheiligung des Individuums an Gemeinde und Staat, den Einflüssen der allgemeinen Culturbewegung oder sonstigen Factoren der Menschenerziehung zu überlassen?

Am natürlichsten scheint es freilich, daß die Bildung fürs Leben, wie wir sie verlangen, auch durchs Leben, d. h. innerhalb desselben Elementes erfolge, an welchem sie sich später bethätigen soll. Hiernach würde vor allem die Familie berufen sein, nicht blos den rechten Geist des Familienlebens selbst, die Tugenden und Talente der Häuslichkeit dem nachwachsenden Geschlechte einzupflanzen und in ihm zu entwickeln, sondern auch durch das Beispiel und die Lehren ihrer erwachsenen, mitten im Leben stehenden und wirkenden Glieder die Jugend für eben dieses Leben heranzubilden. Bei einfachen, natürlichen Verhältnissen ist dies auch das Gewöhnliche. Wie Schiller von dem trojanischen Helden singt:

„Wer wird künftig deine Kleinen lehren,
Speere werfen und die Götter ehren?"

so bestand auch im Mittelalter die Erziehung des jungen Ritters wesentlich in den ritterlichen Uebungen, die er unter der Aufsicht und im Geleit des Vaters vornahm, die des jungen Handwerkers und Künstlers in der Erlernung der väterlichen Kunst, und so mag noch heutzutage der junge Hinterwäldler im Westen Amerikas oftmals keine andern Lehrer und Erzieher kennen lernen, als den Vater, der ihn den Urwald klären und die Erde bauen lehrt, und die Mutter, welcher er in der Wirthschaft und der Pflege der jüngern Geschwister beisteht.

Bei unsern künstlichen und verwickelten Zuständen stößt aber diese naturgemäßeste Art der Erziehung auf mancherlei Hindernisse. Fürs Erste hat die unendliche Theilung der Arbeit, welche in unserer heutigen civilisirten Gesellschaft stattfindet, die Folge gehabt, daß ein großer Theil der Menschen sich mit sehr einseitigen, theils rein mechanischen, theils ganz abstracten Arbeiten beschäftigt, von denen die einen nur irgend eine untergeordnete Kraft des Körpers, die andern nur eine einseitige geistige Thätigkeit in Anspruch nehmen, keine aber ein organisches Ganzes gleichmäßiger, ineinandergreifender Körper- und Geistesübungen enthält. Sollte nun der jüngere Nachwuchs immer nur wieder in dieselbe Einseitigkeit, welche schon auf den Vätern schwer genug lastet, hineingebildet werden, so möchte dadurch am Ende eine solche Erstarrung und Verknöcherung der einzelnen Theile, eine solche kastenmäßige Abschließung unter den verschiedenen Gliedern der Gesellschaft eintreten, daß damit ein organischer Culturfortschritt nicht bestehen könnte. Wenn die Kinder des Fabrikarbeiters gar keine andere Bildung und Anleitung

erhalten sollten, als die Theilnahme an ihres Vaters untergeordneten mechanischen Beschäftigungen, so würde sich noch mehr, als dies schon der Fall ist, eine in Stumpfheit und rohen Materialismus versunkene Proletarierkaste von der allergefährlichsten Art bilden, und wenn andererseits der Sohn des Buchgelehrten als ausschließliches Bildungselement immer nur wieder dieselbe todte Gelehrsamkeit in sich aufnehmen wollte, so gäbe es abermals nichts als Erstarrung und Einseitigkeit. Das gerade ist der Zweck der Bildung, als des durch alle Schichten der Gesellschaft verbreiteten Fluidums, daß sie jede solche Verknöcherung im gesellschaftlichen Organismus wieder flüssig mache, jeden solchen schroffen Gegensatz wenigstens bis auf einen gewissen Punkt ausgleiche, den Einzelnen gleichsam zur allgemeinen Quelle des menschlichen Culturlebens zurückführe und so die starre Rinde löse, die seine Individualität in sich abzuschließen und zu verhärten droht.

Dazu kommt, daß viele Aeltern durch ihre Beschäftigungen selbst abgehalten sind, sich der Bildung ihrer Kinder hinreichend anzunehmen. Das gilt nicht blos von den Armen, welche am frühen Morgen ihre Wohnung verlassen, um ihrem Erwerbe nachzugehen, und erst am späten Abend zurückkehren, sondern auch von einem großen, fast dem größten Theile der bessergestellten Classen. Der Beamte, der Kaufmann, der Advocat, der Arzt und noch viele Andere sind in der Regel so sehr durch ihren Beruf in Anspruch genommen, daß sie sich nur wenig um ihre Kinder bekümmern können. Die Frauen aber, wenn sie auch die nöthige Muße hätten, um sich der Erziehung ihrer Kinder zu widmen, ermangeln doch, bei uns wenigstens, meist jener gründlichen Bildung, deren es dazu bedürfte *).

Sodann ist noch zu bedenken, daß eine Vervollkommnung des Familienlebens selbst (welche vieler Orten ein so dringendes Bedürfniß ist), die Verbreitung nützlicher Erfahrungen und Ideen für bessere Einrichtung des Hauswesens und der Kinderpflege, für einen zweckmäßigern Betrieb der Landwirthschaft und der Gewerbe, daß endlich die Ausbildung der gesellschaftlichen Tugenden und Talente nur schwer durch eine auf den Kreis der einzelnen Familie sich beschränkende, weit leichter durch eine gemeinsame, planmäßige Erziehung des nachwachsenden Geschlechts zu erreichen ist, theils weil die einzelne Familie mit ihren einförmigen Verhältnissen weniger Gelegenheit zur Aneignung und Ausübung der betreffenden Fertigkeiten und Talente bietet, theils weil vielen Familien in allen oder doch den meisten ihrer Glieder der Trieb

*) In Nordamerika unterrichten viele Frauen ihre Kinder, sogar die Söhne, selbst, und zwar in sehr umfassender Weise.

eigener Vervollkommnung abgeht und statt dessen ein träger Schlendrian anklebt, der eben nur durch Heranbildung eines neuen, regsamern und geweckten Geschlechts gebannt werden kann. So ist es nothwendig geworden, die Bildung fürs Leben nicht den Einflüssen und dem natürlichen Entwickelungsgange dieses Lebens allein zu überlassen, sondern zum Gegenstande einer künstlichen und absichtlichen Erziehung zu machen.

Allein die mit diesem Erziehungsgeschäfte betraute Schule hat, wie wir sahen, bisher nur den einen Theil jener Bildungsbedürfnisse für das Haus, den Beruf, das bürgerliche Leben befriedigt, nämlich das Bedürfniß gewisser theoretischer Kenntnisse und Fertigkeiten. Das Andere, hat man gemeint, sei Sache der Familienerziehung oder finde sich wol auch von selbst. Für den künftigen praktischen Beruf bereite die Lehrzeit oder allenfalls noch die Fachschule hinlänglich den aus der Volksschule entlassenen Zögling vor; die nöthigen hauswirthschaftlichen Kenntnisse und Fertigkeiten lerne das Mädchen von der Mutter zu Hause, und was die Pflichten des künftigen Familienvaters, der künftigen Mutter und Gattin betreffe, so gelte der alte Spruch: „Wem Gott ein Amt gibt, dem gibt er auch Verstand.“ Das Verkehrte und Verderbliche dieser letztern Ansicht brauche ich wol nicht erst zu erweisen. Die praktische Vorbildung für das Leben und den Beruf, welche der junge Weltbürger nach seinem Austritt aus der Volksschule erhält, ist wol etwas, aber nicht genug, denn es gibt Eigenschaften und Fähigkeiten, die nur durch eine frühe und lange fortgesetzte Gewöhnung feste Wurzel im Menschen fassen. Was endlich die Familie betrifft, so mochte in frühern Zeiten eine solche Theilung des Bildungsgeschäfts zwischen ihr und der Schule allenfalls möglich und am Platze sein, damals nämlich, als die Schule ihre Ansprüche auf die Zeit und Kraft der Kinder nicht über das Nothwendigste ausdehnte, die Familie dagegen meist noch ein innerlich kräftigeres, an Bildungselementen für Herz und Charakter reicheres Leben führte als jetzt. Seit jener Zeit aber hat auf der einen Seite die Schule ihre Ansprüche so ungemessen erweitert, daß sie nahezu die ganze Zeit und Thätigkeit ihrer Zöglinge absorbirt und selbst von den Stunden, welche diese noch im Schoose ihrer Familie zubringen, den besten Theil mit ihren Aufgaben, Repetitionen und Präparationen ausfüllt, und auf der andern Seite ist das Familienleben großentheils verflacht, durch Zerstreuungen, Genußsucht und Scheinwesen aller Art aus seiner Innerlichkeit herausgerissen worden. Viele Aeltern sind heutzutage froh, wenn sie ihre Kinder nur so lange als möglich sich vom Halse schaffen können, überlassen dieselben gern den ganzen Tag über der Schule, glauben aber nun auch aller Verpflichtungen für die Erziehung der

Kinder ledig zu sein, solange sie solche nur regelmäßig zur Schule schicken und allenfalls noch darauf achten, daß die aufgegebenen Schularbeiten daheim pünktlich gemacht werden. Die Kinder, täglich fünf, sechs Stunden lang in der Schule, außerdem noch ein paar Stunden zu Hause für die Schule beschäftigt, haben beinahe gar keine Zeit und Gelegenheit, sich noch um andere Dinge zu kümmern, etwa, wie wol ehemals geschah, dem Vater im Garten, auf dem Felde oder an der Werkstatt, der Mutter in Küche, Keller und Waschhaus zu helfen oder zuzusehen und dabei wirthschaftliche Kenntnisse und Erfahrungen einzusammeln. Ja nicht selten geschieht es, besonders in den Städten, daß die Schule in ihren Zöglingen den Sinn für häusliche und praktische Beschäftigungen abschwächt und allmälig, wenn nicht die gute Natur der Kinder stärker ist, als dieser unnatürliche Einfluß, geradezu ertödtet. Denn diese Zöglinge einer theoretischen, abstracten Bildung gewöhnen sich gar leicht, von der Höhe ihrer eingebildeten Weisheit vornehm auf das Treiben ihrer Aeltern und Hausgenossen herabzusehen, welche von den Feinheiten der philosophischen Grammatik, den kunstvollen Eintheilungen der Pflanzen und Thiere, der positiven und negativen Elektricität u. dgl. m. nichts verstehen; oder sie bewegen sich in einer Phantasiewelt, unter Königen und Kaisern der Vorzeit, welche ihnen das Gegenwärtige, Nächste als unbedeutend erscheinen läßt — kurz, sie werden Geschöpfe der Schule und hören auf, unbefangene Kinder des frischen Lebens, der Natur, des Aelternhauses zu sein.

So bleiben fast überall jene andern Bildungszwecke, außer dem theoretischen Erlernen gewisser nützlicher Kenntnisse, ganz oder zum größern Theil unerfüllt, unberücksichtigt; so entstehen jene schmerzlichen Lücken in der menschlichen und nationalen Bildung des Volks, welche zu beklagen wir oben Gelegenheit hatten. Vergebens hat man neuerdings, wie die Hinüberleitung des einseitig theoretischen, abstracten Unterrichts in eine mehr praktische Richtung, so auch die „Versöhnung von Schule und Haus", die Anbahnung eines organischen Zusammenwirkens Beider für einen gemeinsamen Zweck zum Losungsworte der Reformbestrebungen auf pädagogischem Gebiete gemacht. Die Schule, solange sie blos eine Anstalt für Erzeugung theoretischen Wissens ist, wird nicht aufhören, dieses theoretische Wissen immer gewaltiger aufzublähen, immer höher hinaufzuschrauben, gegen das Aelternhaus aber und das ganze Leben außerhalb der Schulräume die vornehme Miene der Ueberlegenheit anzunehmen und für ihre Zwecke und Ansprüche einen unbedingten Vorrang vor denen des Hauses und des Lebens zu heischen. Erst dann könnte die Schule sich dem Leben wieder befreunden, von welchem sie jetzt sich so weit entfernt hat, erst dann könnte sie mit Fa-

milie und Haus wahrhaft Hand in Hand gehen, wenn sie das Grundwesen dieses Lebens, wie es in der Familie, den bürgerlichen Berufsgeschäften und dem öffentlichen Gemeinwesen sich offenbart, ganz und rückhaltslos in sich aufnähme, wenn sie sich zur Pflanzstätte jener Eigenschaften und Fertigkeiten machte, welche, wie wir gesehen, auf den genannten Gebieten vorzugsweise in Thätigkeit gesetzt werden, kurz, wenn sie wirklich Dasjenige würde, was schon Pestalozzi als ihre wahre Bestimmung erkannte: „eine praktische Anleitung zum Feldbau, zur Industrie und zur häuslichen Wirthschaft*), mit einem Worte: ein „Staat im Kleinen"**).

Sechstes Capitel.

Die Anleitung der Jugend zur praktischen Thätigkeit eine Forderung der menschlichen und im Besondern der kindlichen Natur.

Die Erziehung, um eine naturgemäße zu sein, muß die Kräfte des Menschen in demjenigen Ebenmaß und Verhältniß zu einander entwickeln, welches den Gesetzen seiner Natur am meisten entspricht.

Die menschliche Natur ist nicht ein mechanisches Agglomerat einzelner, unter sich in keinem Zusammenhange stehender Kräfte, sondern ein organisches, in sich verbundenes und gegliedertes Ganzes. Wenn man auch von einer Vielheit von Kräften der menschlichen Seele spricht, wie Verstand, Gedächtniß, Phantasie, Gefühl, Wille und dergleichen, so hat doch eine richtigere psychologische Beobachtung längst zu der Ansicht geführt, daß alle diese sogenannten einzelnen Seelenkräfte nur verschiedene Aeußerungen oder Richtungen einer einzigen Grundkraft sind und unter sich nicht in dem mechanischen Verhältniß eines bloßen Nebeneinander, vielmehr in dem organischen einer Unter- und Einordnung der einen unter die andern stehen. Eine vernunftgemäße, auf richtigen psychologischen Principien fußende Erziehung muß daher dieses Grundverhältniß der menschlichen Seelenkräfte zueinander erforschen und danach ihre planmäßigen Einwirkungen auf den menschlichen Geist bemessen. Und zwar sowol rücksichtlich der Zeit, als der Art und des Umfanges der Entwickelung einer jeden einzelnen dieser Kräfte.

Ohne mich hier in weitläufige metaphysische Speculationen über das

---

*) Pestalozzi: „Journal für Erziehung", 1. Bd. 1. Hft., 1804.

**) F. G. Schulze: „Die Arbeitsfrage", (Jena, 1849).

Wesen der menschlichen Seele einzulassen, glaube ich als praktische Fingerzeige für eine solche naturgemäße Erziehung folgende Sätze aufstellen zu können:

1) Diejenige Thätigkeit des Geistes wird am frühesten zu entwickeln oder, richtiger gesagt, in ihrer Selbstentwickelung zu unterstützen sein, welche sich am unmittelbarsten an die leibliche Entwickelung des Individuums anschließt und dieser am gleichartigsten ist.

Wie man auch das Wesen des Menschen auffassen möge, ob mehr materialistisch oder mehr supranaturalistisch, so möchte es doch heutzutage kaum einen namhaften Pädagogen geben, welcher grundsätzlich zu behaupten wagte: die geistige Entwickelung des Menschen müsse einen directen Gegensatz bilden zu dessen leiblicher Entwickelung, brauche wenigstens auf diese letztere keine Rücksicht zu nehmen.

Gesteht man aber zu, daß die geistige Erziehung des Menschen an seine körperliche Existenz anknüpfen, auf ihr fortbauen müsse, zwar nicht, um bei ihr und ihren nächsten Bedürfnissen stehen zu bleiben, sondern um aus und über ihr die höhere geistige Bestimmung des Menschen zu entwickeln, so wird man es nur naturgemäß finden können, daß diese geistige Erziehung bei derjenigen Aeußerung der Seelenthätigkeit anhebe, welche der leiblichen Entwickelung des Menschen am nächsten steht, gleichsam nur eine organische Fortsetzung derselben ist; unnatürlich dagegen wird man sie nennen müssen, wenn sie den jungen Zögling in eine Richtung hineinzwängt, welche zu seinem ganzen physischen Sein und Werden im schroffen Gegensatze steht. Was würde man von einem Gärtner sagen, der bei der Zucht eines Obstbaumes, statt zunächst auf die Erzeugung eines kräftigen, gesunden Stammes, nur auf die möglichst rasche Hervorbringung von Blüten und Früchten, selbst auf Kosten des Stammes, denken wollte? Bei Treibhauspflanzen geschieht dies freilich, aber es sind dann eben auch nur — Treibhauspflanzen, künstlich emporgezärtelt, von kurzem Bestande und unvermögend, bei einer Versetzung ins natürliche Erdreich den Stürmen und Unbilden des Klima zu trotzen. Ein gesunder, kräftiger Stamm dagegen wird zur rechten Zeit auch Blüten und Früchte treiben.

2) Diejenige Richtung geistiger Kraft verdient vor andern den Vorzug, welche für die Bestimmung des Menschen als Gliedes einer Gesammtheit, für die Erreichung des Gesellschaftszweckes die sicherste Grundlage bietet.

Der Mensch ist ein zur Vergesellschaftung mit Andern, nicht zur Vereinzelung geschaffenes Wesen *). Diese Wahrheit, von den Weisen

*) „Ζῶον πολιτικὸν ὁ ἄνθρωπος." Aristoteles.

des Alterthums ausgesprochen, selbst im Mittelalter nur von einzelnen der extremsten spiritualistischen Richtungen geleugnet, ist durch die ganze Culturrichtung der Neuzeit glänzend wieder in ihre Rechte eingesetzt worden. Allerseits erkennt man an, daß die höchste Bestimmung des Menschen nicht in der bloßen Vervollkommnung seiner individuellen Existenz (der Erzeugung einer sogenannten schönen Individualität), vielmehr in seiner Ausbildung zu einem socialen Wesen und in der Förderung der allgemeinen Menschheitszwecke durch Uebernahme eines entsprechenden Antheils daran bestehe.

3) Endlich wird zur Norm und zum Ausgangspunkt der erziehenden Thätigkeit unbedenklich diejenige Kraft genommen werden können, deren fortschreitende Ausbildung und Steigerung die Entwickelung der andern Seelenkräfte nicht ausschließt, vielmehr selbst hervorruft und fördert, wogegen es mehr als bedenklich erscheinen muß, dazu eine solche Kraft zu wählen, die ihrer Natur nach wie erfahrungsmäßig das Bestreben hat, sich auf Kosten aller andern Kräfte einseitig und ausschließlich des ganzen Menschen zu bemächtigen.

Treten wir nun mit diesem dreifachen Maßstabe an die Natur des Menschen heran, so werden wir leicht finden, daß diejenige Richtung, welche allen drei gestellten Anforderungen entspricht, keineswegs die theoretische ist, sondern lediglich die praktische, nicht der reflectirende Scharfsinn, welcher die Feinheiten der Sprache und die Gesetze logischen Denkens ausklügelt, nicht die Phantasie, welche sich in die Geschichte vergangener Zeiten und die Schilderungen entlegener Welttheile verliert, nicht das metaphysische Denken, welches sich über Natur und Erfahrung sofort zum rein Uebersinnlichen erhebt, selbst nicht die bloße, Vorstellungen bildende Anschauung der den Menschen umgebenden Außenwelt, sondern einzig und allein die auf Umgestaltung, Veredlung, Nutzbarmachung und Beherrschung dieser Außenwelt, der Materie, gerichtete, die sogenannte praktische Thätigkeit.

Diese Thätigkeit schließt sich am unmittelbarsten an die leibliche Entwickelung und Existenz des Menschen an, denn ihre nächsten Aeußerungen gehen auf Befriedigung der Bedürfnisse dieses leiblichen Daseins, und nur allmälig erhebt sie sich zu weitern, höhern und allgemeinern Zwecken; ihre Organe sind zunächst dieselben, welche das Kind innerhalb der Sphäre seiner rein körperlichen Entwickelung zu brauchen und zu üben gelernt hat, die äußern Gliedmaßen und Sinne — Hand, Fuß, Auge, Ohr — erst später setzt sie auch die mehr innerlichen, geistigen Kräfte in Bewegung, sie fängt aber nicht mit diesen letztern an und versetzt jene erstern (die körperlichen Kräfte und Organe) in Unthätigkeit oder gestattet ihnen nur eine einseitige, unter-

geordnete Aeußerung, wie solches die lediglich theoretischen Beschäftigungen thun *).

Die praktische, auf die Außenwelt gerichtete Thätigkeit enthält die wesentlichsten Motive und die wirksamsten Elemente für die Vergesellschaftung der Menschen. Die Hauptgrundlage dieser letztern, die Theilung und Gemeinsamkeit der Arbeiten, ist das natürliche Ergebniß einer energischen, allseitigen Ausbildung jener Thätigkeit. Die theoretischen Fertigkeiten, wie Lesen, Schreiben u. s. w., sind weit mehr Wirkungen, als Ursachen des socialen Zusammenlebens der Menschen, sie würden keinen Werth und keine Bedeutung haben ohne die vorausgegangene Bethätigung und Entwickelung jenes praktischen Triebes, welcher dieses sociale Zusammenleben begründet und seine fortwährende Ausbildung bedingt. Die bloße Anschauung der Natur aber, sofern sie sich nicht auf Zwecke jener die Natur umgestaltenden Thätigkeit bezieht, sei sie nun eine rein formale oder zugleich eine ästhetische, könnte ebenso gut eine Beschäftigung für den Einsiedler sein als für den socialen Menschen.

Endlich aber schließt die Entwickelung der praktischen Thätigkeit die Entwickelung aller andern Seelenkräfte in organischer Reihenfolge in sich ein, während diese letztern sowol gegen jene als auch untereinander sich fast nur ausschließend oder doch gleichgültig verhalten. Die Befriedigung des Triebes schöpferischer, die Außenwelt umgestaltender und beherrschender Thätigkeit kann nicht lange bei der bloßen Anwendung roher, unvermittelter mechanischer Kräfte stehen bleiben: sie geht alsbald zu einer Verbindung derselben untereinander, zur Steigerung oder Verfeinerung der einen durch die andern über, kurz, sie wird erfinderisch. So dringt sie allmälig von der Oberfläche der materiellen Außenwelt in ihre Tiefen, von der äußern Form der Naturwesen in das Geheimniß ihrer innern Kräfte, von dem engen Kreise der nächsten Umgebungen in immer weitere und weitere Kreise vorwärts. Die Hand bewaffnet sich, erst mit dem einfachern Werkzeuge, welches nur ihre Kraft verstärkt, allmälig mit dem verwickeltern Mechanismus der Maschine, welche diese Kraft auch vervielfältigt und verfeinert; das Auge versucht mit Hülfe kunstreicher Instrumente nicht nur in die weitesten Himmelsfernen, sondern auch in

*) „Der Thätigkeitstrieb, d. h. der Trieb, die Materie umzuformen und sich dienstbar zu machen, gibt nicht nur das einzige naturgemäße Mittel, den Trieb der Selbsterhaltung zu befriedigen, sondern führt auch zum Verkehr mit der Materie; dieser Verkehr befreundet am natürlichsten mit der Materie, und die Befreundung mit der Materie ist die natürliche Grundlage jeder weitern geistigen Förderung. So hat der Thätigkeitstrieb die vorherrschende Entscheidung für Erreichung der menschlichen Bestimmung.“ Kirchmann a. a. O.

die winzigsten Dimensionen der Erdenwelt zu dringen; dem Triebe der Ortsveränderung genügt nicht die Schnelligkeit der eigenen Füße, noch jene der Thiere, die der Mensch sich dienstbar gemacht: in immer raschern Laufe strebt er die Erde zu durchmessen; auch durch die Wogen des Meers, ja selbst in die Lüfte wagt er den kühnen Flug.

Mit Seinesgleichen vereint zur Unterwerfung der Natur, lernt der Mensch den Menschen beobachten, also auch über sich selbst nachdenken; zugleich bilden sich mannichfache Mittel der Mittheilung, mannichfache Gesetze des Zusammenlebens und Zusammenwirkens unter den so Verbundenen. Und nicht nur als organisches Glied einer Gemeinschaft nebeneinander bestehender Wesen, sondern auch einer Kette aufeinander folgender Geschlechter beginnt der Mensch sich zu erkennen, steigt an dieser Kette aufwärts in die Vergangenheit, dort die Anfänge und Vorbedingungen der großen Culturbewegung suchend, deren Steigerung zu immer größerer Vollkommenheit die Aufgabe seiner praktischen Thätigkeit in der Gegenwart, der Gegenstand seiner schönsten und erhabensten Träume von der Zukunft des Menschengeschlechts ist. Indem er die Gesetze dieses gewaltigen Processes des Werdens und der fortschreitenden Vervollkommnung — der Weltgeschichte — studirt, erhebt er sich zu der Anschauung der höchsten, weit über das nächste Sinnliche und Körperliche erhabenen Ideen, zu der Anschauung jenes unendlichen Weltgeistes, der in der Geschichte wie in der Natur sich offenbart. Zugleich aber fühlt der Mensch in den Pausen seines praktischen Schaffens das Bedürfniß der Erholung und Abwechselung, und der in der Bewältigung der Materie erstarkte, durch den vertrauten Umgang mit der Natur frisch und beweglich erhaltene Geist treibt, gleich dem gesunden, saft- und kraftreichen Stamme, zarte, duftreiche Blüten — Blüten der Kunst, des ideellen Gefühlslebens, der Phantasie.

So entfalten sich aus der einen Grundthätigkeit des Menschen in ihrer fortschreitenden Entwickelung in organischer Reihenfolge und natürlichem Wechselverhältniß alle übrigen, und die Erziehung, als die planmäßige Bildnerin des Menschenwesens, wird daher nur diesen naturgemäßen Proceß nachzubilden haben, indem sie die Anregung der übrigen Thätigkeitsrichtungen, die Ausbildung der verschiedenen Fertigkeiten und die Mittheilung der mancherlei nöthigen Kenntnisse allemal an dem Punkte und zu der Zeit eintreten läßt, wo die Entwickelung jener Grundthätigkeit selbst das Bedürfniß danach hervorruft, wo also, um mich eines ärztlichen Ausdrucks zu bedienen, eine jede derselben „indicirt" ist. Die speciellere Ausführung dieser allgemeinen Andeutungen wird in einem spätern Abschnitte erfolgen.

Umgekehrt, d. h. wenn man, wie jetzt geschieht, von irgend einer

andern Richtung menschlicher Thätigkeit ausgeht, findet derselbe naturgemäße Fortschritt und Uebergang zu den übrigen keineswegs statt. Die Erlernung der einen theoretischen Fertigkeit leitet nicht von selbst hinüber zu der Erlernung einer andern, sondern es muß dieser Fortgang erst durch eine besondere Reflexion, gewöhnlich durch Zurückgehen auf eben jenes praktische Bedürfniß, vermittelt werden. Unsere Lehrschulen wären von selbst niemals darauf gekommen, neue Bildungsstoffe in sich aufzunehmen, wenn nicht von außen her das Leben, die praktische Nothwendigkeit sie dazu gezwungen hätte. Aber auch dann noch, wenn Solches geschehen, behauptet in der Regel die eine Richtung gegen die andere einen abschließenden Charakter, sucht den Geist des Schülers so viel als möglich in ihrem Kreise festzubannen, oft ohne alles Ziel und Maß. Ein einziges Beispiel wird genügen, um diesen Gegensatz der vom Praktischen ausgehenden und der mit der Theorie beginnenden Methode anschaulich zu machen. Die praktische Methode, indem sie den Zögling zunächst zu einer praktischen, auf Umgestaltung der materiellen Außenwelt gerichteten Thätigkeit, also z. B. zu mechanischen Arbeiten, anleitet, wird von selbst darauf geführt, ihm die dazu erforderlichen Vorkenntnisse in der Naturkunde, dann wieder, zu deren besserm Verständniß, in der Mathematik beizubringen, und zwar jedesmal an der Stelle, zu der Zeit und in dem Maße, wie das unmittelbare Bedürfniß praktischer Anwendung solches erheischt. Die theoretische Methode dagegen, indem sie mit dem Abstractesten, dem Studium der Mathematik, anfängt, findet in sich und ihrem Gegenstande keinerlei Maßstab dafür, wie weit sie dieses Studium ausdehnen, worauf sie es erstrecken, in welcher Weise sie es betreiben solle. Hier tritt dann ein lediglich äußerlicher Maßstab bestimmend ein, im besten Falle die Rücksicht auf ein künftiges, hier nur vorgestelltes, praktisches Bedürfniß der Zöglinge, häufiger, wie wir früher gesehen, träger Schlendrian der Gewohnheit, blinde Nachahmungssucht, bisweilen auch wol bloße Liebhaberei des Lehrers.

So führt uns eine allseitige Betrachtung des Menschen immer wieder auf das gleiche Resultat, auf die Nothwendigkeit und Naturgemäßheit einer Erziehungsmethode, welche nicht zuerst an das Reflexionsvermögen, das Gedächtniß oder die Phantasie, sondern an die *praktische Thätigkeit* der Zöglinge sich wendet, diese vor allem ausbildet und übt, erst von ihr aber und immerfort an ihrer Hand zur Entwickelung der übrigen Seelenkräfte, insbesondere zur Einübung theoretischer Kenntnisse und Fertigkeiten übergeht.

Noch weit entschiedener drängt sich derselbe Gedanke uns auf bei Beobachtung der Natur des *Kindes*, seiner Neigungen, Triebe und Gewohnheiten. Daß in dem Kinde der *Thätigkeitstrieb*, die Lust

an der Beschäftigung mit der materiellen Außenwelt, und zwar einer umgestaltenden, nicht blos einer anschauenden, Vorstellungen aufnehmenden, vorherrschend sei, ist eine jedem Beobachter der Kinderwelt wohlbekannte Thatsache. Dieser Trieb verräth sich unter Anderm in der, wol an allen geistig regsamen Kindern wahrzunehmenden Neigung, das ihnen gebotene Spielzeug nicht in dem Zustande zu lassen, worin es ist, sondern es zu etwas Anderm zu machen, z. B. die sauber angeputzte Puppe auszukleiden und nach eigenem Geschmack wieder anzuziehen oder auch sie ganz zur Seite zu werfen und statt ihrer ein Stück Holz oder dergleichen zum Range der Puppe zu erheben. Selbst der vielberufene, von Manchen für einen bösen Grundzug des menschlichen Charakters, für ein Stück Erbsünde gehaltene Zerstörungstrieb der Kinder ist meist nur ein aus Mangel richtiger Leitung sich verirrender Umgestaltungstrieb. Alles dies ist auch von den einsichtigern Pädagogen in der Theorie längst anerkannt und zugegeben *); nur in der Praxis scheint man leider dem bekannten Spruche des alten Dichters zu folgen:

„Wir seh'n das Rechte wol und heißen's gut,
Es selbst zu üben fehlt uns doch der Muth" **).

---

*) „Der herrschende Zug in dem Charakter des jugendlichen Gemüths ist ein fast unwiderstehlicher Trieb nach Thätigkeit." Lancaster. — „Die Materie zu ordnen, das ist der erste Beruf des Menschen, und dieser spricht sich durch die Neigung des Kindes aus. In der Ausübung dieses Berufs ist das Kind thätig; Selbstthätigkeit will es darum für seine Entwickelung, während ein Unterricht der gewöhnlichen Art es meist leidend erhält." — „Das Kind hegt erst dann lebhaftes Interesse für Lehren über die Materie, wenn der Verkehr mit derselben es gelehrt hat, daß jene Lehren ihm beim Umformen, Ordnen, Abschätzen der Materie nützlich sein werden." Kirchmann, a. a. O. — „Anstatt dem Kinde beim Erwachen seiner Geisteskräfte irgend einen rohen Stoff in die Hände zu geben und ihm hiermit eine Gelegenheit zu bieten, seine Hände und seinen Geist an dessen Veränderung, Bildung und Veredlung zu üben, statt seine geistige Entwickelung mit dem Nachbilden der es umgebenden Naturgegenstände — wozu es von seinem innern Instincte hingewiesen wird — anzufangen, nimmt man alsbald seinen noch schlummernden Verstand in Anspruch, prägt seinem Gedächtniß Religionslehren ein, in die es noch keinen Sinn zu legen weiß, ferner Wörter und Regeln fremder Sprachen, wovon erstere zur Erweiterung seiner Begriffe nichts beitragen und letztere von ihm noch nicht begriffen werden können, welches Alles die Blüte seiner erwachenden Geisteskraft fruchtlos consumirt." Arnd: „Die naturgemäße Volkswirthschaft."

**) Video meliora proboque,
Deteriora sequor. Hor.

Siebentes Capitel.

Eine praktische Erziehung der Jugend insonderheit für Deutschland ein Nationalbedürfniß.

Es ist ein bekannter Grundsatz der Erziehung, daß dieselbe nicht blos die normale Selbstentwickelung der Natur unterstützen und vor Störungen bewahren, sondern auch da, wo solche Störungen oder Verbildungen bereits eingetreten sind, dieselben durch Steigerung der entgegenwirkenden Kräfte möglichst rückgängig machen soll. Was aber von einzelnen Menschen, das gilt auch von ganzen Nationen. Unsere Nation nun ist durch den eigenthümlichen Gang ihrer Entwickelung allzu sehr zu einem abstracten Gedanken- und Phantasieleben, allzu wenig zu praktischer Thätigkeit und Tüchtigkeit erzogen worden. Schon die Wendung, welche die im 15. und 16. Jahrhundert allerwärts erwachende Bewegung der Geister in Deutschland fast ausschließlich auf das religiöse Gebiet hin nahm, während andere Nationen, insbesondere die Niederländer und Engländer, frisch daran gingen, ein kräftiges bürgerliches Gemeinwesen zu gründen und zugleich ihre praktische Gewerbs- und Handelsthätigkeit zu freiestem Wettlauf zu entfesseln, hat den Grund zu der abstracten und unpraktischen Richtung gelegt, welche seitdem je länger desto mehr des deutschen Wesens sich bemächtigte. Der fortschreitende Verfall des Reichs, welcher den Volksgeist immer mehr von großen nationalen Zielpunkten ablenkte und in die Misere einer mikroskopischen Hof- und Fürstenpolitik einklemmte, vollendete diese Verbildung, indem die edlern Gemüther und die strebendern Genien dadurch gewaltsam über die trostlose Wirklichkeit hinaus in die Gebiete des Ideals, der Kunst, der Wissenschaft getrieben wurden. Es ist wahr, wir haben auf diesen Gebieten duftende Blüten eingesammelt, aber der Stamm unsers Nationallebens ist dabei vertrocknet, der Gemeingeist, das männliche Selbstgefühl des Volks sind beinahe bis auf die letzten Spuren verloren gegangen, und so konnte es nicht schwer fallen, in Deutschland ein System zur Geltung zu bringen, welches, diese praktische Unbehülflichkeit und Unlust des Volks an selbstthätiger Gestaltung seiner Geschicke benutzend und zugleich steigernd, auf eine planmäßige Bevormundung und Fesselung der gesammten Volkskraft seine drückende Herrschaft in der dreifachen Gestalt des Beamten-, Polizei- und Militärstaats gründete *).

*) Höchst treffend hat auf diese drei Potenzen als wesentlich mitwirkende Ur-

Es mag zweifelhaft erscheinen, ob im Wege der Erziehung, selbst einer noch so sehr auf die Weckung des praktischen Geistes berechneten, jene Verbildung unsers Volksgeistes sobald wieder rückgängig zu machen sei, mindestens solange nicht unsere allgemeinen nationalen und politischen Zustände selbst ganz andere geworden sind. Gewiß aber ist, daß ein Unterrichtssystem wie das gegenwärtige, welches ausschließlich auf Entwickelung derselben abstracten Richtung schon im jugendlichen Geiste abzweckt, diese allgemeine Verbildung immer höher steigern, eine Umkehr davon zu natürlichern Zuständen immer schwieriger machen muß. Es ist bereits an einer frühern Stelle (S. 26) darauf hingewiesen worden, wie die in unsern Schulen herrschende Methode, entweder durch Erregung des Ehrgeizes oder durch den kategorischen Befehl des Lehrers die Schüler zum Lernen (bei mangelnder innerer Neigung zum Gegenstande dieses Lernens) anzutreiben, und das unnatürliche Stillsitzen der Kinder, wie endlich das ganze zu diesem Behufe ausgedachte System von Strafen, Belohnungen, Censuren, Prämien u. s. w. zwar eine vortreffliche Vorbereitung für den bureaukratischen Mechanismus und das durch diesen geübte System allgemeiner Bevormundung des Volks, schwerlich aber eine brauchbare Grundlage für ein kräftiges, von Selbstthätigkeit und Selbstgefühl getragenes Volksleben genannt werden könne. Bei einem im Besitze dieser letztgenannten Eigenschaften sich bereits befindlichen und darin durch freie staatliche Einrichtungen fortwährend bestärkten Volke (wie z. B. dem englischen) möchte ein solcher abstracter Unterricht gefahrloser sein, denn die Einflüsse des Lebens und die allgemeine Anschauungsweise des erwachsenen Geschlechts würden jede Verbildung des nachwachsenden rasch wieder ausgleichen. Bei uns dagegen, wo statt dieser Einflüsse ganz entgegengesetzte die aus den Schulen entlassene Jugend empfangen, wo diese sich alsbald von den umstrickenden Armen einer bureaukratischen und polizeilichen Allesregiererei wie von einer Zwangsjacke eingeengt und jeden Versuch, ihre Kräfte frei zu entfalten, gehemmt fühlt, wo schon dieser Jugend sich die Beobachtung aufdrängen muß, wie auch die Erwachsenen größtentheils nur Das thun und lassen, was ihnen befohlen wird, wie sie fortwährend, bald Hülfe suchend, bald Belohnung oder Auszeichnungen erwartend, ihre Blicke nach oben, auf die Machthaber richten — unter solchen Verhältnissen, wo das ganze Staatsleben gewissermaßen nur eine Fortsetzung des Schulzwanges und der Schulzucht ist, muß der schädliche Einfluß, den die bestehende Unterrichtsweise auf den Charakter und die

---

sachen der abstracten Richtung unserer Nationalbildung Diesterweg hingewiesen in den „Rhein. Blättern" a. a. O.

praktische Tüchtigkeit der jungen Generation übt, ein doppelt schädlicher werden.

Man hat in neuerer Zeit, seitdem der nationale Gedanke in Deutschland wieder stärker hervorzutreten begonnen, sich gedrungen gefühlt, diesem Gedanken auch in der Schule „Rechnung zu tragen", indem man der Jugend viel von der deutschen Nationalität, von Deutschlands Größe und Ruhm, von der Einheit des Vaterlandes, vielleicht auch von Groß- und Kleindeutschland vorredete. Allein mit Worten schafft man keine Nation und keinen Nationalgeist; wenn solche Phrasen es thäten, was hätten wir Deutsche nicht im Jahre 1848 sein müssen! Wol aber mag man die Keime eines ausgiebigen Nationallebens und eines kräftigen Nationalgefühls in dem nachwachsenden Geschlechte pflanzen und pflegen, wenn man dieses zu praktischer Tüchtigkeit, zu bewußtem Gebrauch seiner Kräfte, zu der Fähigkeit und Gewohnheit, sich selbst zu helfen, nicht immer auf fremden Rath und fremde Hülfe zu warten, zur Achtung vor den nothwendigen Bedingungen alles gesellschaftlichen Zusammenlebens durch die eigene Erfahrung von ihrer Nothwendigkeit, kurz, zu jenen Tugenden und Eigenschaften erzieht, welche die allein sichere Grundlage, wie jeder tüchtigen Einzelexistenz, so jedes kräftigen Nationallebens bilden. Schafft uns an der Stelle der verbüffelten, auf den Schulbänken faulgesessenen, in der gesperrten Stubenluft versiechten und verzärtelten Jugend eine solche, die durch ein frisches, fröhliches Leben in- und mit der Natur körperlich abgehärtet und geistig geweckt, durch den Ernst der Arbeit zur unnachlassenden Beharrlichkeit und Consequenz, zum Selbstvertrauen und Selbstgefühl, aber auch zur Selbstbeherrschung und Mäßigkeit angeleitet, mit den Grundsätzen socialer Gemeinsamkeit, Gegenseitigkeit und Gerechtigkeit vertraut gemacht sei — und wir schenken euch gern alle die schönen Phrasen von Nationalität, Vaterlandsliebe, deutscher Einheit und dergleichen!

Aber nicht blos in politischer Beziehung ist eine praktischere Bildung der Jugend für uns Deutsche ein wichtiges nationales Bedürfniß, sondern unser ganzes Culturleben verlangt dringend eine solche Auffrischung und Kräftigung durch solidere, ausgiebigere, beweglichere Bildungselemente, als welche die bisherige abstracte Erziehungsweise unsers Volks ihm zu bieten im Stande war. Was andere Nationen bei einem andern Entwickelungsgange von früh an auf natürlichen Wegen erlangt haben, das müssen wir auf künstlichen nachzuholen suchen, oder müssen wenigstens verhüten, daß nicht durch fortgesetzte einseitige Pflege jener abstracten Richtungen das Uebel fort und fort wachse. Schon längst ist anerkannt, daß unsere Literatur kein recht gesundes, kräftiges Leben habe, daß sie theils an kränkelnder Ueberspanntheit, theils an rohem

Materialismus, dem Rückschlag jener, am Mangel wahrhaft lebenvollen Stoffes, an Unproductivität und Nachahmungssucht leide. Einen Hauptgrund dieser Uebelstände hat man mit Recht in der abstracten Bildung des deutschen Volks gefunden, welche einerseits die Schriftsteller selbst unfähig macht zu jener praktisch-plastischen Anschauung der Dinge, die wir namentlich an den englischen Autoren so sehr bewundern, anderntheils kein recht kräftiges und eigenthümliches Volksleben aufkommen läßt, welches doch allezeit den fruchtbarsten Stoff für eine tüchtige Nationalliteratur abgibt *).

Gehen wir auf das Gebiet der materiellen Interessen über, so sind hier die Nachtheile unserer mangelhaften Bildungsweise nicht minder fühlbar. Hier sollen wir mit den praktischsten Nationen der Welt, Engländern und Amerikanern, auf den großen Weltmärkten in den verschiedenen Zweigen der Industrie und des Handels concurriren, und doch fehlen uns nicht allein fast alle die günstigen äußern Bedingungen, welche das industrielle Genie, die geschäftliche Gewandtheit, die vor nichts zurückscheuende Energie, Beharrlichkeit und Selbstsicherheit des Engländers und Angloamerikaners erzeugt und großgezogen haben — namentlich die bürgerliche und politische Freiheit und die Gewohnheit der Selbstregierung, welche das wahre Lebenselement industrieller Größe eines Volks ist —, sondern wir werden auch zum Ueberflusse noch durch eine abstracte Schulbildung von früh auf in eine unpraktische, träumerische Richtung hineingedrängt, die wir im spätern Leben erst mühsam überwinden und abstreifen müssen.

Man streitet darum, was für unsere industrielle Entwickelung zuträglicher sei, ob Schutzzoll oder Freihandel. Hätte unser Volk den praktischen Sinn, den Unternehmungsgeist und den sich selbst anspornenden industriellen Vervollkommnungstrieb der englischen und amerikanischen Nation, so würde es das eine System so gut ertragen wie das andere, unter beiden vorwärts kommen; wie jetzt die Dinge stehen, muß man fürchten, daß unter einem wirklich schützenden System hoher Zölle die Selbstthätigkeit und der Eifer unserer Industriellen erschlaffe und einem trägen Schlendrian Platz mache, daß aber wiederum bei völliger Freigebung der fremden Concurrenz dieselben den Muth sinken lassen und ermatten, statt um so energischer sich anzustrengen. Daher ist eine praktischere Erziehung unserer Gewerbtreibenden ein viel wesentlicheres wirthschaftliches Bedürfniß, als jedes noch so kunstreiche System nationaler Zoll- und Handelspolitik.

*) Dieser nachtheilige Einfluß unserer Bildungsweise auf unsere Literatur ward noch unlängst treffend angedeutet in den „Literaturbriefen aus London" in der augsburger „Allgemeinen Zeitung".

Was uns Deutschen im Vergleich mit jenen andern Handelsvölkern namentlich fehlt, das ist der Geist der Erfindung, des selbständigen Betretens neuer Wege, der industriellen Productivität. Neue wissenschaftliche Gedanken, die Keime wichtiger materieller Verbesserungen, erwachsen wol aus dem Boden unserer gelehrten Bildung, allein ihre praktische Anwendung und Ausbildung überlassen wir gewöhnlich den Engländern und Franzosen, uns selbst mit dem zwar recht schönen, aber für unsern Nationalwohlstand und die Wohlfahrt unserer arbeitenden Classen sehr unergiebigen Ruhme der geistigen Erfindung begnügend. Das würde nicht der Fall sein, wenn unser Nationalgeist dieselbe Richtung auf eine innige Verschmelzung der Theorie mit der Praxis genommen hätte, wie der Geist jener Völker, wenn unsere Gelehrten etwas mehr vom Leben verständen, um ihre wissenschaftlichen Entdeckungen sogleich nach dieser Seite hin nutzbar zu machen, und wenn unsere Praktiker nicht ihrer Mehrzahl nach zu sehr bloße Routiniers wären. An diesem doppelten Mangel aber trägt, neben andern Ursachen, ganz gewiß die einseitige, abstracte Bildung unserer Jugend von früh auf nicht geringe Schuld *).

*) Unter den mancherlei Belegen, welche sich für das Gesagte beibringen ließen, will ich hier nur einen, und zwar mit den Worten eines Mannes anführen, der jene glückliche Mischung von Theorie und Praxis, die im Allgemeinen den Deutschen leider zu sehr abgeht, als seltene Ausnahme von der Regel in sich darstellt. Der bekannte Chemiker Prof. Stöckhardt in Tharandt spricht sich über Liebig's Entdeckungen im Gebiete der Agriculturchemie und deren Benutzung in Deutschland und England folgendermaßen aus (in seiner Abhandlung: „Die Fortschritte der Chemie in Deutschland", im 1. Bande der „Germania", Leipzig, 1851): „Ein deutscher Chemiker hat den Ruhm, den physiologisch-chemischen Forschungen ein Leben eingehaucht und einen Eifer für dieselben erweckt zu haben, welche in der That Staunen erregen müssen. Mit den Ideen, welche J. Liebig aussprach, beginnt eine neue Epoche für diese chemische Richtung. — Den zweiten Ruhm aber, den, diese Ideen nutzbringend und fruchtbar fürs Leben zu machen, hat sich Deutschland von England entwinden lassen. — Nun kamen die deutschen Meister vom Handwerk, die Schriftgelehrten, Halbgelehrten und Ungelehrten, und beschauten den Bau, und, siehe da, er fand wenig Gnade vor ihren Augen. Die Einen verwarfen ihn, weil sie die behagliche Ruhe der alten Wohnung in der noch unausgebauten neuen nicht wiederzufinden fürchteten; die Andern, weil sie der viele Schutt dauerte, der wieder hätte eingebaut werden können; noch Andere, weil zu viel Neues, wieder Andere, weil zu wenig Neues daran sei, u. s. w. — Konnten solche von Sachverständigen ausgesprochene Urtheile der guten Meinung für den Werth des Baues, des hohen Ansehens des Baumeisters ungeachtet, beim großen Publicum nicht förderlich sein, so schadete dieser ebenso der ungemessene Eifer mancher Freunde des neuen Baustils, die selbst notorisch richtige Ausstellungen nicht anerkennen wollten und Das für den letztern verlangten, was gerade ihr Meister, dem alten gegenüber,

Die Betheiligung der deutschen Industriellen an der großen Londoner Gewerbeausstellung hat die soeben erwähnte Beobachtung neuerdings auf frappante Weise bestätigt. Zwar ist eine Preisaustheilung wie die dort erfolgte kein untrüglicher Maßstab für den Werth der dabei ausgezeichneten Gewerbsproducte, allein immerhin gibt sie Anlaß zu interessanten vergleichenden Betrachtungen über die Vorzüge und vorherrschenden Richtungen der einen und andern der verschiedenen nationalen Industrien. Da ist es nun höchst bezeichnend, daß die deutschen Aus-

---

so energisch bekämpfte: Autoritätsglauben. Bei dieser gegenseitigen Einseitigkeit so der Freunde wie der Gegner der neuen Ideen ist es nicht zu verwundern, daß der Einfluß derselben auf das praktische Leben während eines Jahrzehnds in Deutschland ein sehr geringfügiger geblieben, um so weniger, als beide Parteien im Wesentlichen zugleich auf ihrem einseitigen Standpunkte, Diese auf dem praktischen, Jene auf dem theoretischen, verharrten."

„Was thaten aber die englischen Landwirthe unterdessen? Diese waren von vornherein überzeugt, daß ein Werk, von einem so scharfsichtigen, wenn auch unzünftigen Meister erbaut, nicht ganz verfehlt sein könne, sie untersuchten demnach das Gebäude mit Aufmerksamkeit, und, als eine unbefangene Prüfung ergab, daß die Hauptpfeiler und Mauern auf festem Grunde ruhten, so gingen sie sofort an den Ausbau und verbesserten dabei die kleinen Constructionsfehler, die sie hin und wieder antrafen. So brachten sie es in wenigen Jahren dahin, daß mehrere Piècen wohnlich wurden und schon bezogen werden konnten, während man in Deutschland noch darüber debattirte, ob das Gebäude überhaupt stehen bleiben werde. So wie man einmal die Richtigkeit des ersten Urtheils über die Liebig'schen Ideen in England erkannt hatte, so ging man von dem Strome zur Quelle und suchte diese mit aller Macht zu erweitern, um ihren befruchtenden Einfluß so schnell als möglich über das ganze Land ausbreiten zu können. Man errichtete besondere chemische Laboratorien und stellte diesen hinlängliche Arbeitskräfte und Geldmittel zur Verfügung, um ausgedehnte Untersuchungen, so zu Förderung der Wissenschaft als der Praxis, darin ausführen zu können. Man stellte chemische Feldprediger an, um die Grundsätze der Chemie durch populäre Vorträge in den landwirthschaftlichen Vereinen zu verbreiten. Man veranlaßte gemeinschaftliche wissenschaftliche und praktische Versuche u. s. w. — So ist es dahin gekommen, daß wir die Früchte deutscher Ideen jetzt hauptsächlich aus dem Auslande beziehen müssen. Man vergleiche nur den Inhalt der neuen deutschen Literatur mit ihren aufgewärmten, flachgründigen, breitwürfigen Expectorationen über landwirthschaftliche Erfahrungen, Ansichten und Vermuthungen, mit den auf breitester naturwissenschaftlicher, namentlich chemischer Grundlage ruhenden Leistungen der englischen Literatur, um recht deutlich zu erkennen, welchen Vorsprung die englische Landwirthschaft gewonnen. In England sind es die Landwirthe selbst, welche solche wissenschaftlich-praktische Forschungen veranlassen. In Frankreich erwarb sich Boussingault, Landwirth und Chemiker zugleich, dasselbe hohe Verdienst. In Deutschland dagegen wurde für die praktische Agriculturchemie in dieser Zeit so gut wie nichts geleistet, obgleich der Fleiß deutscher Chemiker ihr manches schätzbare theoretische Material zur Verfügung stellte."

steller nicht nur überhaupt an Zahl der Preise hinter den Franzosen, Engländern und Amerikanern bedeutend zurückstehen, sondern daß dieser Ausfall insbesondere diejenigen Zweige industrieller Thätigkeit trifft, welche zu ihrer auszeichnenden Betreibung einen höhern Grad selbständiger Erfindungsgabe, eine innigere Verschmelzung praktischer Geschicklichkeit mit wissenschaftlichem Scharfblick oder natürlichem Geschmack voraussetzen, während da, wo mehr die ämsige Hand des Arbeiters, als das erfinderische Genie des Unternehmers, mehr der Fleiß des Nach- und Ausbildens, als die Auffindung neuer Bahnen schöpferischer Gestaltung, oder wo eine vorwiegende wissenschaftliche und künstlerische Richtung den Ausschlag gab, die deutschen Gewerbtreibenden sich auf gleicher Linie mit den andern hielten, ja dieselben zum Theil überflügelten *).

Damit stimmt eine andere, schon längst gemachte Erfahrung überein, die nämlich, daß die zahlreichen deutschen Arbeiter, die in Frankreich und England im Brote französischer und englischer Gewerbsunternehmer arbeiten, ihrer Geschicklichkeit wegen sehr geschätzt sind, daß aber in denselben Gewerbszweigen Deutschland selbständig mit jenen Ländern zu concurriren nicht im Stande ist. Zum Theil freilich hängt

---

*) Im Ganzen trugen von den 170 großen Medaillen (womit nur die Neuheit der Erfindung oder Anwendung eines Artikels, die von Wichtigkeit für die industrielle Welt sei, belohnt wurde) die deutschen Aussteller (einschließlich der östreichischen) 17, also 10%, von den 2918 kleinen („für ein gewisses Maß der Vollendung in der Production oder Manufactur — ohne Anspruch auf Originalität") 339, also etwas über 12% davon. Nach den Hauptartikeln stellt sich das Verhältniß so:

Nahrungsmittel: . . .	6	große Med., davon Deutschl.	0,	129	kleine, davon Deutschl.	5,
Acker- u. Gartenbauwerkzeuge:	5	= = = =	0,	38	= = =	0,
Triebmaschinen: . . .	6	= = = =	0,	65	= = =	2,
Manufacturmaschinen:	22	= = = =	2,	91	= = =	5,
mathem. u. phys. Instrumente:	31	= = = =	2,	89	= = =	15,
chirurg. Instrumente:	0	= = = =	0,	28	= = =	0,
Civilbaukunst:	3	= = = =	0,	23	= = =	0,
Uhren:	4	= = = =	0,	29	= = =	0,
Färberei:	0	= = = =	0,	42	= = =	3,
Teppiche, Stickerei:	3	= = = =	0,	128	= = =	11.

Dagegen ist das Verhältniß der deutschen Preise zur Gesammtzahl ein günstigeres bei den verschiedenen Artikeln der Zeugfabrikation (in Baumwolle, Wolle, Seide, Flachs u. s. w.), der Papiermanufactur und Druckerei, der musikalischen Instrumente (jedoch hier überall nur die kleine Medaille), des Bergwesens, der Chemikalien, der Stahlwaaren und der bildenden Kunst.

dies von andern Umständen ab, namentlich von einem, den ich sogleich berühren werde, zum Theil aber ist es unzweifelhaft auch eine Folge des Mangels an praktischer Gewandtheit, Beweglichkeit, geistigem Schwung und Unternehmungsgeist, welcher unsere Gewerbtreibenden, insbesondere unsere Handwerker, so häufig auf einem gewissen Niveau der Mittelmäßigkeit zurückhält. Diesem Mangel würde eine praktischere Erziehung in eben dem Grade wenigstens nach und nach abhelfen können, als die gegenwärtige abstracte Bildungsweise ihm unstreitig Vorschub leistet.

Im größten Theile von Deutschland herrscht noch eine ziemlich strenge und beschränkte Zunftverfassung. Daß sich dieselbe überlebt habe, daß eine größere Freiheit und Beweglichkeit auch auf diesem Gebiete nothwendig sei, darüber sind die einsichtigern und unbefangenern Nationalökonomen einig. Aber man fürchtet (und, wie jetzt die Dinge stehen, nicht ganz mit Unrecht) auf der einen Seite eine Ueberflutung der Gewerbe mit jungen Leuten, die nichts Tüchtiges gelernt haben, die durch Pfuscherei das solide Handwerk verschimpfen und durch leichtsinnige Wirthschaft sich selbst zu Grunde richten möchten, auf der andern Seite die Verarmung der im zünftigen Gewerbebetriebe ergrauten und zur Aneignung neuer Arbeitsmethoden oder zum Uebergange in andere Erwerbsarten nicht befähigten Handwerksmeister. Eine praktische Erziehung des nachwachsenden Geschlechts würde uns im Laufe von einem oder zwei Jahrzehnden einen Handwerkerstamm liefern, der, an Fleiß, Betriebsamkeit, Vervollkommnungsstreben und tüchtiges, solides Arbeiten gewöhnt, unbedenklich sich selbst überlassen und der zünftigen Fesseln entledigt werden könnte, der mit den Handwerkern Frankreichs und Englands in Gewandtheit, Geschmack, Benutzung aller neuen Erfindungen der Technik und der Wissenschaft wetteifern würde, dessen Glieder auch wol, wenn ungünstige Verhältnisse das Fortkommen in dem einen Gewerbe örtlich oder zeitweise allzu sehr erschwerten, mit Leichtigkeit zu andern Erwerbsarten überzugehen und auf neuen Wegen sich eine Existenz zu gründen im Stande wären *).

*) Dies ist auch die Meinung eines bekannten und geachteten Schriftstellers auf diesem Felde. „Die fortschreitende Bildung der gewerbtreibenden Classen wird insbesondere da, wo die Vorurtheile des Zunftwesens noch bestehen, wohlthätige Früchte tragen. Sie wird allmälig die Ueberzeugung verbreiten, daß es besser sei, durch Thätigkeit und Geschicklichkeit, durch Vervollkommnung der Gewerbe, als durch Zwangsmaßregeln gegen lästige Concurrenz sich zu sichern, wird das Bedürfniß einer freien Anwendung der Productivkräfte, der freien Ausdehnung des Gewerbbetriebes nach dem Umfang der individuellen Befähigung, das Bedürfniß der freien Verbindung einzelner Zweige und des freien Uebergangs von einem ver-

Als eine sehr glückliche Folge der durch eine praktische Erziehung erweckten größern Neigung zur materiell productiven Thätigkeit würde es auch zu betrachten sein, wenn der Zudrang zu den einseitig geistigen Beschäftigungen — den sogenannten gelehrten Studien — sich verringerte und das Vorurtheil immer mehr schwände, als ob nur dort, nicht auch auf den materiellen Gebieten die guten Köpfe an ihrem Platze wären *).

Man hat zwar in neuerer Zeit vieler Orten für die bessere Ausbildung der Gewerbtreibenden durch Anlegung von Gewerbs- und Realschulen, für die der Landwirthe durch Errichtung von Ackerbauschulen Sorge getragen. Allein, abgesehen davon, daß auch diese Anstalten nicht selten wieder eben jenem theoretischen und abstracten Geiste verfielen, der wie ein unentfliehbares Schicksal durch alle Räume unsers nationalen Lebens zu gehen scheint, so ist auch für den jungen Zögling beim Eintritt in dieselben schon eine lange und schöne Zeit verloren, die, zu seiner praktischen Vorbildung benutzt, ihn ganz anders vorbereitet und befähigt der Ackerbau- oder Gewerbsschule überliefern würde, als die jetzige, fast nur auf theoretisches Lernen abzweckende Schulbildung. Sehr richtig heißt es in einer, unten ausführlicher zu besprechenden Schrift: („Die Arbeitsschulen der Landgemeinden" von Michelsen): „Solange den Landgemeindeschulen die Klüter- **) und Gartenschule fehlt, so lange werden die auf Ackerbauschulen verwandten Kosten ohne entsprechende Früchte bleiben, so lange arbeiten die landwirthschaftlichen Vereine vergebens an dem schönsten Theile ihrer Aufgabe." — „Man hat, z. B. in Preußen, darüber geklagt, daß die Ackerbauschulen kein rechtes Gedeihen hätten; der wesentliche Grund liegt in fehlerhafter Organisation der Landgemeindeschule; es ist eine Thorheit, bei welcher oft Mühe und Kosten verloren gehen, einem Gebäude mehrere Stockwerke aufzusetzen, bevor man für die sichere Grundlage desselben gesorgt hat."

Deutschland sieht jährlich 60 — 80,000 seiner Landeskinder in fremde Welttheile ziehen, um sich dort eine neue Heimat, einen neuen Herd zu gründen. Es ist bekannt, wie viele dieser Auswanderer ent-

---

wandten Zweige zum andern hervorrufen." So sagt Nebenius in seiner Schrift: „Ueber technische Unterrichtsanstalten" (Karlsruhe, 1833).

*) Auch hierüber hat Nebenius a. a. O. treffende Worte gesprochen. Er sagt: „Die fortschreitende Bildung der gewerbtreibenden Classen hebt manche niedere Gewerbe zu einem höhern Range in der Meinung des Publicums, räumt die Vorurtheile weg, welche manches Talent verhinderten, die ihm zuträgliche Bahn zu betreten, vermindert den übermäßigen Zudrang zu den akademischen Studien und zum Staatsdienste."

**) Klütern ist so viel als: Arbeiten in Holz.

weder gänzlich untergehen oder unter den traurigsten Umständen mühsam das Leben fristen, weil es ihnen an der rechten praktischen Geschicklichkeit oder Energie fehlt, um sich in die neuen Verhältnisse bald einzuleben und darin zurechtzufinden. Das ganze Wissen, das sie als Frucht des gerühmten deutschen Volksschulwesens in die Häfen oder Wälder Amerikas mitbringen, ist ihnen dort von viel geringerm Nutzen, als es einige praktische Handgriffe und technische Kenntnisse, nebst der Gewöhnung, sich selbst zu rathen und zu helfen, sein würden. Wie tief mag so mancher dieser Unglücklichen, besonders aus den sogenannten gelehrten Ständen, es beklagen, daß ihm in seiner Jugend nicht eine mehr praktische Bildung zu Theil geworden! wie gern würde er seine ganze Gelehrsamkeit für ein paar nützliche Kenntnisse in einem Gewerbe oder im Landbau hingeben!

Ueberhaupt, je weiter unsere gesammte Culturbewegung vorwärtsschreitet, je verwickelter sie wird, desto mehr muß der Einzelne immerfort darauf gefaßt sein, den Boden, worauf er bisher sich bewegte, in Folge einer plötzlichen neuen Wendung des allgemeinen Culturfortschritts aufzugeben, sofort auf einen neuen hinüberzutreten und hier wieder Posto zu fassen. Neue Erfindungen, neue Verkehrswege, veränderte Handelsconjuncturen machen oft in einem Momente Tausende brotlos — welches Unglück, wenn diese Tausende nicht gelernt haben, sich durch die eigene wohlgeübte Kraft und eine vielseitige Geschicklichkeit neue Wege des Erwerbs zu erschließen, wenn sie kein Selbstvertrauen, keine Energie besitzen! welch ein Glück dagegen, wenn sie von früh auf daran gewöhnt wurden, sich durch eigenes Umschauen und eigenen kräftigen Willen fortzuhelfen, wenn sie gelernt, nicht blos in mechanischer Routine und dumpfem Schlendrian immer im gleichen Kreise sich zu bewegen und nur gerade vor ihre Füße hin zu sehen, sondern Verstand und praktische Thätigkeit im Ebenmaß zu üben und zu gebrauchen! Diesen Vortheil gewährt aber nur ein frühzeitiger praktischer Unterricht, nicht unsere gewöhnliche abstracte Schulerziehung *).

---

*) Ich finde eine werthvolle Bestätigung des hier Gesagten in dem Berichte des belgischen Justizministers über die école de réforme zu Ruysselede, erstattet an die Repräsentantenkammer am 23. Jan. 1850. Darin heißt es: „Man hat hier die Erfahrung gemacht, wie leicht die Kinder von einer Beschäftigung zur andern übergehen; die Abwechselung und Mannichfaltigkeit derselben befriedigen ihre Neugier, regen ihren Thätigkeitstrieb an, schützen sie vor der Abspannung, welche eine einförmige Arbeit allemal mit sich führt, machen es möglich, die besondern Fähigkeiten und Neigungen der Einzelnen zu berücksichtigen, und haben den wohlthätigen Erfolg, dieselben nach einander in verschiedenen Erwerbsthätigkeiten geschickt zu machen, die sie dann, je nach den Umständen,

Unsere Zeit hat es mit Recht als ihre vornehmste Aufgabe begriffen, wie die politischen, so auch die gesellschaftlichen Ungleichheiten möglichst auszugleichen, wenigstens ihre nachtheiligen Wirkungen zu mildern. Als eines der sichersten Mittel dazu ist schon längst eine verbesserte Bildung der untern Classen erkannt worden; allein man würde sich sehr täuschen, wenn man glauben wollte, daß die theoretische Bildung es wäre, welche zu diesem Ziele führte. Im Gegentheil kann man es als eine feststehende Erfahrung betrachten, daß bloße theoretische Bildung, ohne die entsprechende Entwickelung der praktischen Fähigkeiten, die Arbeiter vielmehr noch unzufriedener mit ihrer Lage, noch weniger geschickt zur selbstthätigen Verbesserung dieser macht, weil dadurch ihre Phantasie überreizt und ihnen ein gewisses ideales Anrecht auf Gleichstellung mit den sogenannten gebildeten Ständen gegeben wird, ohne daß sie doch Mittel erhalten, dieses Anrecht praktisch gerade auf dem Gebiete geltend zu machen, wo sie ihre Abhängigkeit von jenen am härtesten empfinden, auf dem Gebiete der nächsten, dringendsten Existenzfragen. Man verschaffe dagegen diesen Classen eine tüchtige gewerbliche Vorbildung, man wecke ihre industriellen Talente, das vielleicht in vielen ihrer Mitglieder schlummernde technische Genie, man erleichtere ihnen die Wahl eines ihren Kräften und Anlagen am meisten entsprechenden Berufs, man führe sie auf wahrhaft praktische Weise ein in die Kenntniß und Benutzung der Naturkräfte und mache sie dadurch geschickt, der Arbeit ihrer Hände einen höhern Grad von Vollkommenheit und somit

---

anwenden können. Wenn die Bildung der Arbeiter allgemein in gleicher Weise geschehen könnte, so würde es ihnen leichter werden, die Krisen zu überstehen, welche in längern oder kürzern Zwischenräumen gewisse Gewerbszweige zu befallen pflegen, die Zeit der Arbeitsstockungen würde kürzer, die Existenz der arbeitenden Classen gesicherter sein, als sie jetzt es ist." — Mit Vergnügen stelle ich neben diesen Ausspruch eines erfahrenen Staatsmannes den einer Frau, die sich mit lobenswerthem Eifer für die Sache der Volksbildung bemüht. In dem Schriftchen: „Die erziehlichen Einflüsse des Lebens auf die Armen", von Amalie Marschner, heißt es: „Außer der Bildung des Herzens und Geistes versäume man nicht, auch der Hand die Aufmerksamkeit zu schenken, die ihr gebührt. Eine frühe, allmälige Entwickelung der Hand zur Geschicklichkeit und Kraft wird das Leben am sichersten vor den Wechselfällen des Schicksals bewahren, es nicht so leicht in Armuth, Elend und sittliche Versunkenheit verfallen lassen. Man sei darauf bedacht, die Hand solche Thätigkeiten ausüben zu lassen, wodurch die Kräftigung des ganzen Körpers erzielt wird, und ihr zugleich solche Fertigkeiten zu lehren, welche theils für die eigenthümlichen Verhältnisse am passendsten sind, theils aber auch dann noch fortgesetzt werden können, wenn Alter oder eingetretene Schwäche keine große Anstrengung mehr gestatten."

einen größern Werth zu geben, ja vielleicht durch erfinderische Gedanken *) sich über die Sphäre des bloßen Arbeiters weit hinauszuschwingen oder durch geschäftliche Tüchtigkeit wenigstens zu einer selbständigen Stellung emporzusteigen, man kräftige vor allem ihren Willen, gewöhne sie an Ausdauer, Unverdrossenheit, Pünktlichkeit, Ordnung, Sparsamkeit, Umsicht — und man wird ungleich besser für das Fortkommen, die Zufriedenheit und das ganze künftige Schicksal dieser Leute gesorgt haben, als wenn man sie nach den vortrefflichsten Methoden grammatisch-philosophisch denken und sprechen, Aufsätze componiren oder Verse declamiren lehrt **).

Aber auch auf das Verhältniß der verschiedenen Classen zueinander würde der gemeinsame praktische Unterricht der beiderseitigen Jugend ***) die wohlthätigsten Wirkungen äußern. Der Sohn des Reichen würde nicht nur den Werth eines arbeitsamen Lebens erkennen und sich der Neigung zum vornehmen Müßiggange, die jetzt nur zu häufig schon von früh an in ihn gepflanzt und von der Schule vergebens bekämpft, ja nicht selten durch die Einrichtung dieser letztern selbst, namentlich auch durch den getrennten Unterricht der wohlhabenden und der unbemittelten Classen, genährt wird, gründlich entwöhnen, sondern er würde auch mit der Arbeit den Arbeiterstand selbst höher achten lernen, würde nicht mehr stolz auf ihn herabblicken; der Arme seinerseits, wenn er den Reichen an seiner Seite arbeiten sähe, wenn er bemerkte, wie derselbe durch Fleiß und Geschicklichkeit sich der günstigen Lage, in welche die Geburt ihn versetzt, werth zu machen strebte, würde das Vorurtheil, das er jetzt häufig gegen alle Reichen ohne Unterschied hegt, als wären sie sämmtlich nichts als Faullenzer und Tagediebe, auf sein rechtes Maß zurück-

---

*) Mit Recht macht Nebenius (in seiner Schrift: „Ueber technische Unterrichtsanstalten") darauf aufmerksam, wie ein einziger praktischer Gedanke eines Handwerkers (der von Franklin erfundene Blitzableiter), eine einzige geniale Erfindung eines schlichten Arbeiters (die Mule-jenny von Arkwright) die größten Veränderungen in einem ganzen Gewerbszweige hervorgebracht habe.

**) „In Deutschland dürfte gerade der zu viele Unterricht, d. h. ein solcher, welcher zu sehr von der praktischen Tüchtigkeit des Lebens abzieht und das Wissen zu sehr über einen festen, redlichen Willen erhebt, dem Proletariat vielfachen Vorschub leisten. Ein dadurch aufgeblähter Dünkel erwartet zu viel von den Begünstigungen des Lebens, und wo sie nicht eintreten, ermattet die Kraft, welche bei einer muthigen Ueberwindung vorkommender Hemmnisse erstarken und das erhebende Bewußtsein erringen würde, der eigene Begründer seiner Wohlfahrt zu sein". Amalie Marschner: „Die erziehlichen Einflüsse des Lebens auf die Armen".

***) Auf diese Gemeinsamkeit, als eine wesentliche Bedingung des heilsamen Einflusses der vorgeschlagenen Erziehungsweise, komme ich später zurück.

führen, würde ferner die höheren, mehr vergeistigten Arten der Arbeit besser achten lernen, weil er sich selbst darin geübt hätte und sich geschickt fühlte, auch darin, nicht blos in der mechanischen Arbeit der Hände, Tüchtiges zu leisten; endlich aber würde jene Gemeinsamkeit des praktischen Unterrichts zwischen dem Sohne des Reichen und dem des Armen mancherlei Bande der persönlichen Annäherung, der gegenseitigen Werthschätzung, des Vertrauens knüpfen, welche die Schulzeit überdauern und noch weit ins bürgerliche Leben hineinreichen möchten. Der Reiche würde viel eher bereit sein, dem mittellosen Arbeiter, den er während des gemeinsamen praktischen Unterrichts als einen tüchtigen, zuverlässigen, pünktlichen Genossen kennen gelernt hätte, die nöthigen Mittel zu seinem Fortkommen, zu einem selbständigen Etablissement oder einem gewerblichen Unternehmen darzubieten, als jetzt, wo er gewöhnlich gar keinen solchen Anhalt hat — denn die beste Censur, welche unsere heutige Lehrschule ihrem Schüler ertheilt, ist erfahrungsmäßig nur eine sehr unsichere Gewähr für dessen praktische Tüchtigkeit, sittliche und geschäftliche Solidität.

Aber auch die künftigen Genossen desselben Standes, die künftigen Handwerker oder Arbeiter würden schon in der Schule einander nach ihren Fähigkeiten und ihren moralischen Eigenschaften aufs genaueste kennen lernen, würden zugleich den Geist gemeinschaftlicher Betriebsamkeit und gegenseitiger Förderung in sich aufnehmen, diesen Geist, dem eine so wichtige Rolle in der Zukunft unserer gewerblichen und socialen Entwickelung bestimmt zu sein scheint. Die Associationen der Arbeiter, der Handwerker, der kleinen Landwirthe untereinander, dieses allein vernünftige und zuverlässige Mittel, um das Uebergewicht der großen Capitalien unschädlich zu machen und die niedern Classen zu einer freiern und menschenwürdigern Existenz emporzuheben, sind bis jetzt bei uns in Deutschland zum größten Theile daran gescheitert, daß die Theilnehmer derselben der nothwendigen gesellschaftlichen Tugenden ermangelten, daß die Einen sich nicht der unentbehrlichen Autorität einer obersten Leitung unterordnen wollten, die Andern diese ihnen anvertraute Leitung nicht immer mit der nöthigen Uneigennützigkeit, Umsicht und Pünktlichkeit führten, kurz, daß Egoismus von der einen, Mistrauen von der andern, überspannte Wünsche und Hoffnungen bei nicht entsprechenden eigenen Leistungen von allen Seiten das gemeinsame Unternehmen ins Stocken brachten und zuletzt zum gänzlichen Ruin jeder solchen Association und zur Benachtheiligung ihrer eigenen Mitglieder wie Derer führten, die sich in geschäftliche Verbindungen mit ihr eingelassen hatten. Erst wenn in das nachwachsende Geschlecht der rechte Geist der Association gepflanzt ist, wird dieser Geist auch im bürgerlichen und gewerblichen Leben seine segensreichen Früchte entfalten.

Die sociale Frage ist in Deutschland noch nicht ganz in derselben Weise eine „brennende", wie etwa in Frankreich. Unsere höhern und niedern Stände stehen sich noch nicht so auf Leben und Tod gegenüber wie dort. Ein großer, vielleicht noch der größere Theil unsers Arbeiterstandes weist jene Ideen eines rohen Communismus und eines utopischen Socialismus, welcher die Reichen berauben würde, ohne die Armen reich zu machen, aus sittlichem Gefühl und verständiger Einsicht zurück und verlangt nur „freies Feld", d. h. eine gewisse Gleichheit der nothwendigen äußern Bedingungen, um mit eigener Kraft gegen das drückende Uebergewicht des Capitals zu kämpfen und seine beengte Lage zu verbessern. Noch ist es vielleicht Zeit, durch Darbietung der Mittel, mit deren Hülfe die arbeitende Classe im Stande wäre, sich selbst zu heben und die Kluft, die sie von den begünstigtern Ständen trennt, mehr und mehr auszufüllen, einem offenen Kampfe zwischen diesen beiden Schichten der Gesellschaft vorzubeugen und eine friedliche Lösung der socialen Frage anzubahnen. Schwerlich aber dürfte es möglich sein, dem Arbeiter ein ergiebigeres und sichereres Capital als Ausstattung auf seinen Lebensweg mitzugeben, als eine möglichst vollkommene Ausbildung, Kräftigung und Vergeistigung seiner Arbeits- und Erwerbsfähigkeit mittels einer wohlberechneten praktischen Erziehung.

Achtes Capitel.

Pädagogische Vorzüge der praktischen Unterrichtsmethode vor der theoretischen.

Welche wichtigen Erfolge fürs Leben von einer vorzugsweise auf Entwickelung der praktischen Thätigkeit gerichteten Erziehung zu erwarten wären, ist in den vorangehenden Abschnitten wenigstens mittelbar, durch Hinweisung auf das allerwärts vom Leben aus sich kundgebende Bedürfniß nach einer solchen Bildung, anzudeuten versucht worden. So viel dürfte aus diesen Betrachtungen, zusammengehalten mit den in den ersten Abschnitten niedergelegten Betrachtungen über die entgegengesetzten, theils höchst dürftigen, theils geradezu schädlichen Folgen der gegenwärtigen Erziehungsweise, bereits hervorgehen, daß, wenn überhaupt eine Vorbereitung fürs Leben in der Form einer planmäßigen Lehre und Erziehung mit Erfolg stattfinden kann und soll, dies nur auf jenem, nimmermehr aber auf diesem Wege zu erreichen stehe.

Erscheint hiermit der Vorzug der praktischen Methode vor der theoretischen in Bezug auf ihre beiderseitigen Resultate fürs Leben außer Zweifel gestellt, so erübrigt noch, die Aufmerksamkeit der Pädagogen von Fach auch auf die nicht minder in die Augen fallenden, selbst für den Laien leicht erkennbaren Vortheile hinzulenken, welche in unmittelbar pädagogischer Hinsicht die erstgenannte Methode darbietet. Ich will versuchen, diese Vortheile in einigen kurzen Zügen vorzuführen.

1) Die praktische Methode kann mit den einfachsten, naheliegendsten und leichtesten Kraftübungen beginnen und allmälig zu schwerern übergehen im Verhältniß zu dem fortschreitenden Wachsthume der Kräfte und Fertigkeiten des Zöglings, während die theoretische sogleich mit schwerfaßlichen Allgemeinheiten (Abstractionen) und künstlichen Vorstellungen den ungeübten und solcher Operationen ungewohnten kindlichen Geist anstrengen muß *). Denn auch das scheinbar Einfachste, Elementarste auf diesem Gebiete, wie die Anfangsgründe des Lesens, Zählens, Rechnens u. s. w., ja gerade diese sind etwas Abstractes, von dem bisherigen Anschauungs- und Beschäftigungskreise des Kindes völlig Abbrechendes. Hier wird also schon das erste Gesetz der Pädagogik, die Stetigkeit der Entwickelung, verletzt. Dagegen läßt sich für die praktische Thätigkeit des Kindes wol eine solche Aufeinanderfolge von leichtern und schwerern, einfachern und zusammengesetztern Beschäftigungen und Uebungen finden, bei welcher selbst die schwächste und unentwickeltste Kraft angemessen beschäftigt und gebildet werden kann. Das Vorbild dazu im Kleinen wird Jeder in seiner Familie finden. Schon das vier-, fünfjährige Kind ist der Mutter gern, und oft mit überraschender Geschicklichkeit, zu kleinen Dienstleistungen im Hause, in der Wirthschaft zur Hand, richtet kurze Aufträge an die Dienstboten pünktlich aus, trägt dem Vater seine häuslichen Bedürfnisse zu, fährt das kleinere Geschwister im Wägelchen hin und her oder unterhält es u. dgl. m. Das etwas ältere — von sechs bis sieben Jahren — hilft dem Vater im Garten arbeiten, jäten, begießen, die Blumen an Stöcke binden, Obst und Früchte einsammeln, oder steht der Mutter in der Küche bei. Welche Freude gewährt es dem Kinde, wenn ihm eine solche Arbeit oder Dienstleistung gelang, die ihm bisher zu schwer erschien! wie strebt es selbst nach immer weiterer und vollkommenerer Bethätigung seiner Kraft und seines Arbeitseifers! Hier ist wirkliche Stetigkeit der Entwickelung, wirklich organisches — „lückenloses" (Pestalozzi) — Fortschreiten, wie es unsere moderne Pädagogik so vielfach empfohlen, aber selbst fast nie zu Wege gebracht hat.

*) „Im Verkehr mit der Natur steigt das Kind von dem Einzelnen zur Allgemeinheit; der Lehrer aber gibt ihm sogleich diese." Kirchmann a. a. O.

Hier bedarf es nur der Fortsetzung und Ausbildung Dessen, was die Natur in diesem ersten, instinctmäßigen Gebahren des Kindes ungesucht uns entgegenbringt, der Hinüberführung des Kindes von diesen mehr zufälligen und vereinzelten Beschäftigungen des ersten Alters (obgleich eine sorgsame häusliche Erziehung auch darein schon einen gewissen Zusammenhang und Fortgang zu bringen suchen wird) zu mehr geregelten, strenger unter sich verbundenen und auf einen bestimmten Zweck gerichteten.

Mit Hülfe einer solchen Stufenfolge von Beschäftigungen, welche, ohne Geist oder Körper des Kindes über Gebühr anzustrengen, vielmehr seiner eigenen natürlichen Entwickelung sich aufs engste anschließend, doch die junge, zarte Kraft üben, dem erwachenden Geiste Anstoß und Richtung geben, die Sinne des Kindes schärfen, sein Auffassungs- und Unterscheidungsvermögen stärken, es zum Aufmerken und Ueberlegen gewöhnen würden, ließen sich namentlich jene ersten Jahre der Schulzeit (das sechste bis achte), die man jetzt in der Regel dem Erlernen abstracter Fertigkeiten (des Lesens, Schreibens, Zählens) widmet, widmen muß, weil man das Kind eben „beschäftigen" will (was freilich dabei nur sehr uneigentlich geschieht) auf eine gewiß ungleich fruchtbarere, für das körperliche und geistige Wachsthum des Kindes förderlichere Weise ausfüllen.

2) Ein weiterer Vortheil des praktischen Unterrichts besteht darin, daß seine Ausbeute eine viel sicherere und bleibendere, viel weniger dem Wiederverlorengehen ausgesetzte ist, als gewöhnlich beim theoretischen. Wer je in seinen spätern Lebensjahren mechanische Fertigkeiten wieder hervorgesucht hat, die er in früher Jugend gelernt und geübt hatte, dem wird die Bemerkung nicht entgangen sein, wie viel leichter sich eine solche Uebung wieder findet, wie viel eher man sich der vor langer Zeit gelernten Handgriffe und kleinen praktischen Vortheile erinnert, als dies bei der Auffrischung theoretischer Kenntnisse der Fall ist. Das einmal zu einer gewissen Sicherheit in der Schätzung von Raumverhältnissen gelangte Augenmaß, die einmal erworbene Festigkeit der Hand in Führung eines Instrumentes geht beiweitem nicht so leicht verloren, als die besteingeschulten Regeln der Grammatik oder Jahrzahlen der Geschichte. Ja auch von den Gegenständen des theoretischen Erlernens werden diejenigen allezeit viel fester und sicherer haften, welche in unmittelbarer Beziehung zu einer praktischen Thätigkeitsübung aufgenommen und eingeprägt wurden, als diejenigen, bei denen dies nicht der Fall war. Die größere Stärke und Lebhaftigkeit der praktischen Vorstellungen sichert, nach bekannten Gesetzen der Ideenassociation, die mit ihnen verknüpften theoretischen vor dem Verschwinden oder Verdunkeltwerden, ruft auch die verdunkelten leicht wieder ins Bewußtsein zurück.

3) Weil die praktische Thätigkeit mit dem Naturbedürfniß und der innern Neigung des Kindes übereinstimmt, so bedarf es zu ihrer Erweckung weder künstlicher Reizmittel, noch des Zwanges, sondern nur der rechten Anleitung, damit der Thätigkeitstrieb durch Darbietung eines den Kräften des Zöglings entsprechenden Stoffes und durch den rechtzeitigen Wechsel, welchen die Kindesnatur verlangt, immerfort rege erhalten und genährt werde. Nicht blos der Zögling, sondern der Lehrer selbst fühlt sich weit ungezwungener, weit mehr im Zustande naturgemäßer Thätigkeit bei einer solchen Unterweisung in praktischen Beschäftigungen, als beim theoretischen Unterricht, wie Jeder an sich erfahren haben wird, der eigenen oder fremden Kindern abwechselnd den einen und die andere ertheilte. Man empfindet es gleichsam mit, wie die Natur selbst Antrieb und Anleitung zu solcher praktischen Thätigkeit gibt und der Lehrer nur als deren Dolmetsch handelt, während beim rein theoretischen Unterricht dem Lehrer immer zu Muthe ist, als müsse er sich vor dem Schüler rechtfertigen, daß er ihn mit so Fremdartigem quäle, und als geschehe es nur ihm zu Liebe, nicht um der Sache selbst willen, wenn der Schüler Lust und Aufmerksamkeit dafür bezeigt *).

4) Besonders wichtig ist dies für die Disciplin. Ein angemessen beschäftigtes Kind wird nicht leicht auf Unarten verfallen, während bei dem wider seine Natur zum Stillsitzen und Aufmerken auf Dinge, die ihm fern liegen, gezwungenen dergleichen fast unvermeidlich sind. Die vollgültigste Erfahrung hiervon ist in den Kindergärten gemacht worden, wo man (in den guten wenigstens) Zwang und Strafe fast gar nicht kennt, sondern die Kinder dadurch allein artig und folgsam erhält, daß man sie fortwährend auf eine ihren Bedürfnissen entsprechende Weise beschäftigt.

5) Beim praktischen Unterricht, und nur bei diesem, läßt sich auch Das erreichen, was mit Recht die Pädagogik als eine ihrer Hauptaufgaben bezeichnet: die Erkenntniß und Beachtung der verschiedenen Individualitäten der Zöglinge. Die Individualität setzt zu ihrer Ausprägung eine Aeußerung der Selbstthätigkeit, und zwar in einem ihr angemessenen, natürlichen Elemente, voraus; bei einem blos receptiven Verhalten und einer aufgedrungenen Beschäftigungsweise kann

*) Einen frappanten Beleg hierfür erlebte der Verfasser an seinen eigenen Kindern. Er hielt diese abwechselnd zu Arbeiten für die Lehrstunden und zu praktischen Beschäftigungen an. Als er nun in letztern eine Pause zu machen gebot, um die Kinder nicht zu sehr anzustrengen, und ihnen sagte, sie sollten nun „frei haben", meinten die Kinder: „sie hätten ja schon frei gehabt." So sehr war die praktische Beschäftigung nur ihrer eigenen Neigung entgegengekommen.

sich keine Individualität frei entwickeln und äußern; was man dafür hält, ist in der Regel nur ein künstliches Product äußerer Einflüsse. Daher jene so häufige Täuschung, daß z. B. in der Schule manches Kind für geistesträge galt, welches sich später, in ein natürlicheres Element der Entwickelung versetzt, als regsam und tüchtig erwies, während die sogenannten ausgezeichneten Schüler oft nach der Schulzeit träge, haltlose, unbrauchbare Menschen werden. Solchen Täuschungen wird man bei der praktischen Methode gewiß nur selten ausgesetzt sein.

6) Der Vortheil, den eine Beschäftigung mit praktischen Arbeiten, statt des jetzigen Hockens der Jugend auf den Schulbänken im eingeschlossenen Raume, auf deren Gesundheit und Körperentwickelung äußern würde, ist so augenfällig, daß ich darüber kein Wort zu verlieren brauche. Nur darauf glaube ich ausdrücklich hinweisen zu müssen, wie durch eine geregelte und angestrengte körperliche Bewegung, zumal in der freien Luft, am besten auch jenen Reizungen vorgebeugt werden möchte, welche, durch das viele Stillsitzen und die Hitze der geschlossenen, mit Menschen gefüllten Räume erzeugt, die Hauptquelle der sogenannten „geheimen Sünden" der Jugend, überhaupt aber einer vorzeitigen und einseitigen Entwickelung der geschlechtlichen Sinnlichkeit in den jungen Körpern werden. Aerzte und Pädagogen werden diese Andeutungen gewiß bestätigen. Ein von früh auf tüchtig ausgearbeiteter und an ermüdende Arbeit gewöhnter Körper ist auch in dieser Beziehung weit weniger Gefahren ausgesetzt, als ein verzärtelter und in seiner vollen Entwickelung gehemmter.

7) Aber auch auf den Lehrer wirkt diese naturgemäßere Beschäftigung in eben dem Maße wohlthätig und anregend ein, als die jetzige ihn fast nothwendig körperlich und geistig aufreibt. Man denke sich einen Lehrer, der mit seiner Jugend in Feld und Garten gräbt, pflanzt, begießt, Bäume pfropft und beschneidet, dann wieder in der Werkstatt ihr Anleitung zur Führung des Hobels, der Säge, des Hammers gibt, der, was er dazwischen ihr von theoretischem Wissen beibringt, immer in unmittelbare Beziehung zu jenen praktischen Beschäftigungen zu setzen vermag und dadurch versichert ist, daß dieses Wissen nicht so leicht wieder verloren gehe, der nicht morgen wieder zerstoben sieht, was er heute gesäet, nicht bemerken muß, daß, was er in stundenlanger angestrengter Bemühung seinen Schülern einzuprägen suchte, unbegriffen und unverdaut geblieben — wie frisch und fröhlich, wie kräftig und gesund an Körper und Geist müßte ein solcher Lehrer sich fühlen, wie freudig würde er mit ganzer Seele in seinem Berufe leben, keiner ängstlichen Beaufsichtigung und Anstachelung durch die Vorgesetzten, nicht einmal jener künstlichen Begeisterung, in welche unsere heutigen Lehrer sich hineinzu-

denken suchen, die aber so selten lange nachhält, bedürfend! Und nun vergleiche man damit das Bild eines Lehrers, der in einem von Dünsten aller Art erfüllten Schulzimmer vor einer Masse von 60, 80, 100 unbeschäftigten Kindern dasteht, nicht selten keuchend und von Schweiß triefend, bald dieselbe einförmige Uebung zum zehnten und zwanzigsten Male wiederholend, bald, um nur die Kinder sämmtlich in Spannung zu erhalten, mit hastigen Fragen unter ihnen herumfahrend, dann wieder sich unterbrechend, um hier und dort eine Unart zu rügen und den eisernen Scepter der Disciplin zu schwingen! Welcher schmerzliche Contrast zwischen Dem, was ist, und Dem, was sein könnte und sein sollte*)!

*) Ich kann mir nicht versagen, schon hier, unerwartet der später zu gebenden ausführlichern Darstellung der mit einer solchen praktischen Erziehung bereits gemachten Versuche, durch einige Bilder aus dem Leben das oben Gesagte zu erläutern. Ich wähle dazu eine Schilderung, welche von der Lehrerthätigkeit und Persönlichkeit des bekannten Wehrli (des Stifters der sogenannten „Wehrlischulen", von denen unten weiter die Rede sein wird), Dr. Birnbaum in den „Rhein. Blättern" (XLIII. Bd. 1. Hft.) nach eigener Anschauung entworfen hat. Dieselbe zeigt uns auf der einen Seite den Lehrer der praktischen Methode, wie er sein muß, auf der andern Seite aber auch, wozu diese Methode selbst Den macht, der sie mit Geist und Liebe erfaßt und betreibt.

Birnbaum erzählt:

„Wehrli besaß ein sehr ansprechendes, lebendiges, überall thätiges, auf Arbeit bedachtes, in Arbeit sich glücklich fühlendes Wesen. Aus seinem offenen Auge blickte eine denkende, vorurtheilsfreie, scharfprüfende, sichererkennende praktische Seele hervor, und die einfachen, beweglichen Gesichtszüge ließen eine durch und durch ehrlich gemeinte Herzensgüte, ein aufrichtiges Theilnehmen an Leid und Freud seiner jugendlichen Umgebung nicht einen Augenblick übersehen. Er redete gern ein trauliches Wörtchen, war aber ebenso flink und gründlich in Worten, wie in der That, und hütete sich ebenso sehr vor überflüssigem Schwatzen, wie vor unnützer Arbeit. Er war in der That ein ganzer Mann, in der vollsten Kraft seiner geistigen und körperlichen Ausbildung und in der erfolgreichsten Liebe für seine Pädagogik. Die Gesichtsfarbe war ihm durch Sonne, Wind und Wetter stark gebräunt und trug überhaupt das Frische, Klare und Abgehärtete in sich, welches das beständige Leben und Wirken in der freien Natur zur Folge zu haben pflegt. Man sah ihn selten anders als in kurzer Arbeitsjacke, von 20, 30 ebenso einfach gekleideten „Wehrliknaben" umgeben, landwirthschaftliche Arbeiten verrichten. Munter und lustig, wie die Jugend selbst, brachte er eine heitere, beglückende Stimmung in alle seine Umgebungen. Er ordnete an, er belehrte, er erzählte mit solch einer Liebe und unbefangenen Natürlichkeit, daß er überall nur Freude bereitete, wo er sich sehen und hören ließ. Wer ihn so in seinem Elemente sah, der fühlte es augenblicklich, daß er der Zöglinge Vater, Freund, Rathgeber, Lehrer und Seelsorger war, und zwar von ganzem Herzen, aufrichtig, durch Wort und That. Man sah es dem Manne an, daß er sich in allen seinen Grundsätzen und Ansichten vor die Augen seiner Zöglinge stellte und Nichts von ihnen forderte, was er nicht selbst zu leisten geneigt wäre."

8) Wir haben früher gesehen, welche großen Schwierigkeiten und Uebelstände der gemeinsame oder Massenunterricht nach der jetzigen Me-

---

Dasselbe wohlthuende Bild gemeinsamer, eifriger und befriedigter Thätigkeit der Schüler und Lehrer finden wir in der nach der gleichen praktischen Methode eingerichteten Anstalt des „Rauhen Hauses" zu Horn bei Hamburg. Das „Festbüchlein des Rauhen Hauses" von Wichern (Hamburg, 2. Aufl., 1851), gibt davon eine recht lebendige Anschauung. Ich schreibe nur ein paar Stellen daraus her, welche deutlich wahrnehmen, gleichsam mitempfinden lassen, welchen kräftigen Schwung und Zug in das dortige Leben die gemeinsame Arbeit bringt, wie ungezwungen und zutraulich in diesem natürlichen Elemente körperlicher Kraftäußerung Lehrer und Schüler miteinander verkehren, welch frischer, fröhlicher und zugleich sittlich edler Geist unter ihnen herrscht. S. 30 erzählt Wichern von den Anfängen der Anstalt: „Es fehlte das schützende Dach für mehr als die ersten Zwölf. Aber es ward durch die Liebe Rath geschafft, und so konnte die unerwartete Frage an die ersten Zwölf ergehen, ob sie gern helfen wollten, für sich ein neues Haus zu bauen und das alte neuen Kameraden zu räumen. Was thun wol Rauhhäusler lieber als dies? Mit frischer Kraft war bald von den jungen Bauleuten der Grund gegraben. Es bauten mit Fleiß und Lust die Hände der Kleinen und Großen" (S. 76). — „Gleich im ersten Winter trieb uns das heilsame, Erfindung weckende Bedürfniß an, die zu so vieler Kunstfertigkeit brauchbaren Hände in allerlei nützlichem Betrieb zu üben. Die Knaben mußten, als wären sie Köche und Wäscher, die Hausstandsarbeiten mit beschaffen... Was sie überdies im Garten, an Wällen und Wegen gearbeitet, ist schon früher erzählt. Frost und Unwetter trieben uns aber oft halbe und ganze Tage ins Haus zurück. Was war dann anzufangen? Arbeiten wollten Alle, aber was? wo? wie? Es fehlte schlechterdings an befriedigender Antwort auf alle diese Fragen, und nichts Schlimmeres kann es geben für Leute, in denen die Arbeitslust ihr Recht fordert. Da war uns eine Hülfe in unserm Garten gewachsen. Am Teich stand eine alte Pappel. Die sollte gefällt werden. Welch ein Jubel! Mit Escher und Axt eilten Alle herzu, und wenn's auch gar ungeschickt dabei herging, endlich brach der hohe Gipfel nieder. Als wir sein Holz zertheilt hatten, wurden die heimlichen Gedanken laut: er sollte uns zu Pantoffelholz dienen. Unser W. war der Erste, der den ersten Holzpantoffel zu Aller Verwunderung zu Stande brachte. E. und G. legten sich auf die Fabrication von Schwelhölzern für unsern Hausstand.... Eines half dem Andern. Einer der neu hinzugekommenen Brüder [Erwachsene, die an der Anstalt mithelfen] brachte die Kunst des Drechselns mit und ruhte nicht, bis wir erst eine und bald eine zweite Drechselbank aufgestellt hatten. Der andere Bruder ging noch weiter: «Wir dürfen wagen, eine Hobelbank anzuschaffen». Die Hobelbank wurde gekauft, und wiewol Keiner Tischler war, brachten wir darauf doch Tische, Bänke und Börter zu Stande. Da wagte sich E. an den Bau eines Hühnerstalls, und auch der gelang. So wuchs der Muth. Warum, hieß es, sollen wir dem Bäcker das Backen des Brotes bezahlen? Was wir selber essen, wollen wir selbst backen. Wiederum gesagt, gethan." Auch die Beschreibung der dortigen Arbeitsfeste zeigt diesen heitern, vertraulichen und doch so ernsten Geist, wie ihn nur die Gemeinschaft des gleichmäßigen Strebens und Schaffens, wo Jeder seine Kräfte mit rechter Lust nach seinen natürlichen Anlagen gebraucht, zu erzeugen vermag. Was haben unsere Lernschulen solchen Bildern gegenüberzustellen?

thode darbietet. Beim praktischen Unterricht dagegen ist es nicht blos leicht, sondern sogar vortheilhaft, die Zöglinge in größern Gruppen gemeinsam zu beschäftigen. Einmal nämlich können die praktischen Beschäftigungen von der Art sein, daß die Zöglinge nach gegebener erster Anleitung und bei nur einiger nachhelfenden Aufsicht sich durch eigene Kraft forthelfen; ja es gehört ganz eigentlich zum Wesen dieser Methode, daß man den Schüler mehr sich selbst überläßt, damit er lerne, selbständig zu arbeiten und sich nicht immer auf Andere zu verlassen. Sodann kann, aus dem gleichen Grunde, beim praktischen Unterricht der Lehrer sich weit leichter von den vorgeschrittenern Zöglingen unterstützen lassen. Gegenwärtig wird ein Lehrer nur selten unter seinen Schülern solche finden, denen er den Unterricht der jüngern im Lesen, Rechnen, der Grammatik u. s. w. unbedenklich und ohne stete Aufsicht und Einhülfe überlassen könnte: sehr natürlich! denn diese Lehrgegenstände sind so abstracter Natur, daß, um sie auch nur in ihren ersten Elementen zu lehren, schon ein ziemlich ausgebildetes Abstractionsvermögen und eine kunstvolle Methodik erforderlich ist, wofern man nicht (was wieder andere Nachtheile hat) dieselben so völlig mechanisiren will, wie es z. B. die Bell-Lancaster'sche Methode thut. Bei praktischen Beschäftigungen dagegen hat der gegenseitige Unterricht gar keine Schwierigkeit. Die kleinen Handgriffe, die das ältere Kind gelernt hat, bringt es leicht und bisweilen sogar besser als der Erwachsene seinen jüngern Genossen bei — Zeuge dessen die mannichfachen Spiele (Ball schlagen, Drachen steigen lassen, Kreisel drehen, Puppen anputzen, Kochen u. s. w.), welche sich auf solche Weise unter der Jugend, ohne Dazwischenkunft Erwachsener, von Generation zu Generation fortpflanzen. Dieser gegenseitige Unterricht in den praktischen Beschäftigungen hat aber nicht nur als Unterstützungsmittel für den Lehrer beim Massenunterricht, sondern auch an sich einen hohen pädagogischen Werth. Er ist die naturgemäßeste Vorbereitung für die künftige Thätigkeit des Familienhauptes, des Erziehers, Desjenigen, der im geschäftlichen Leben oder im bürgerlichen Gemeinwesen eine leitunggebende Stellung einzunehmen berufen sein wird.

9) Das ist überhaupt der große, nach meiner Meinung nicht hoch genug anzuschlagende Vorzug des praktischen Unterrichts vor dem theoretischen, daß jener unmittelbar und sofort mit der Uebung der Fähigkeiten des Geistes auch auf den Charakter, auf die sittliche Natur des Zöglings bildend einwirkt, daß er ebenso sehr Erziehung als Unterricht ist*).

---

*) „Die Arbeit ist von der Vorsehung bestimmt, dem Menschen während seiner Pilgrimschaft auf Erden zur sittlichen und religiösen Erziehung zu dienen.

Wir hören und lesen viel davon, wie die Schule ihre Zöglinge zur „Tugend und Sittlichkeit", zur „Frömmigkeit und Gottesfurcht", zu allem „Guten, Edlen, Schönen" zu erziehen habe. Und an salbungsvollen Moralpredigten und Ermahnungen läßt man's auch nicht fehlen; nicht minder belehrt man die Kinder weitläufig darüber, was recht und unrecht, sittlich oder unsittlich sei. Aber man scheint nicht zu begreifen, daß solche Unterweisungen in der Tugend, solche Ermahnungen zum Fleiße, zur Arbeitsamkeit, zur Ordnungsliebe, zur

---

Sie lehrt den Menschen die große Kunst, sich selbst zu überwinden; sie übt die Geduld, den ruhigen und ausdauernden Muth; sie gibt den unsteten Neigungen unserer Natur eine feste Richtung und eine geregelte Bahn; sie unterhält einen gerechten Stolz; sie wendet den Geist von sinnlichen Lüsten ab und schützt davor; sie lehrt die Achtung vor dem Eigenthum; sogar die Anstrengungen und Entbehrungen, die sie auferlegt, stärken und reinigen die Seele, und wenn sie mit dem Gefühle der Pflicht geübt wird, erhebt sie sich zur Tugend. Die ländlichen Arbeiten sind unstreitig ein treffliches Mittel der Sittlichung; die Ruhe der Felder und der Anblick der Natur nähren die Heiterkeit der Seele und die Reinheit des Herzens; der stete Anblick der Wunderwerke der Schöpfung und die Wohlthaten, welche der Schöpfer mit freigebiger Hand ausstreut, Alles leitet auf religiöse Empfindungen hin. — Die Handarbeit in den Werkstätten erweckt Neigungen anderer Art. Die Stetigkeit, die Einförmigkeit, die Regelmäßigkeit derselben bewältigt den menschlichen Willen, gewöhnt ihn an Ausdauer und nöthigt ihn, einem Gesetze Folge zu leisten; sie hat demnach eine innere Aehnlichkeit mit dem Machtgebote der Pflicht. Dadurch, daß sie gemeinschaftlich betrieben wird, bringt sie die Menschen in nähere Berührung, nöthigt sie, sich zu verständigen, läßt sie den Werth gegenseitiger Hülfeleistung erkennen. Meistentheils vielfacher Vervollkommnung fähig, erweckt sie die Idee und die Begierde nach fortschreitender Entwickelung und bietet Dem eine Belohnung, der seinen Stolz darin sucht, es besser zu machen. Die Werkstätte selbst, welche mehrere Arbeiter vereinigt und jedem seine besondere Thätigkeit anweist, gibt in mancher Beziehung durch ihr gegliedertes Zusammenwirken das Bild der menschlichen Gesellschaft. Auch da finden wir Gehorsam gegen die Vorgesetzten, allgemeine Vorschriften, gegenseitige Verpflichtungen, ein nothwendiges Zusammenwirken und Gemeinschaft der Leiden, Wünsche und Freuden. Auch beim Landbau sind diejenigen Arbeiten der Entwickelung des gesellschaftlichen Sinnes am förderlichsten, welche in größerer Gesellschaft vorgenommen werden."

„Dieser Einfluß der Arbeit ist um so wohlthätiger, je mehr dieselbe ihrer Natur nach die Thätigkeit des Geistes in Anspruch nimmt und die Aufmerksamkeit beschäftigt, d. h. die beiden wesentlichsten Eigenschaften der geistigen und sittlichen Natur entwickelt. Die körperlichen Anstrengungen heischen eine gewisse Mitwirkung des Willens und sind daher für diesen eine Art Uebungsschule. Die Aufmerksamkeit des Auges und des Ohrs, die den Bewegungen der Hand zu gebende geschickte Richtung verlangen ebenfalls eine Anwendung der geistigen Fähigkeiten."

Dégérando: „Des progrès de l'industrie, considérés dans leurs rapports avec la moralité de la classe ouvrière" (Paris, 1841).

Verträglichkeit u. s. w. nur ein hölzernes Eisen und eine tönende Schelle sind, wenn ihnen nicht die praktische Uebung und Gewöhnung unmittelbar zur Seite geht. Tugend und Sittlichkeit sind ebenso gut eine Sache der allmäligen, stufenweisen Entwickelung und Kräftigung der entsprechenden Naturanlagen, wie irgend eine Kunstfertigkeit, z. B. das Singen, das man auch nicht durch bloßes theoretisches Erlernen der Noten oder der Compositionslehre, noch viel weniger durch den bloßen Entschluß, gut singen zu wollen, vielmehr nur durch lange und beharrlich fortgesetzte Ausbildung der Organe des Singens, der Stimme, des Gehörs, des musikalischen Gefühls und Taktes sich aneignet.

Nicht zu viel aber ist es gesagt, wenn man behauptet, daß, wie Müßiggang aller Laster Anfang, so eine recht betriebene Arbeit der fruchtbarste Keim aller sittlichen und namentlich aller bürgerlichen und gesellschaftlichen Tugenden sei. Die harmonische Entwickelung und die regelmäßige Durcharbeitung des ganzen sinnlich-geistigen Organismus des jungen Menschen läßt die einseitige Anhäufung der Kraft in einzelnen Organen, die gewöhnliche Quelle schädlicher Neigungen und Begierden, nicht aufkommen, und die Befriedigung, welche dieselbe zugleich dem Körper durch den freien Gebrauch aller seiner Organe, dem Geiste durch das Gefühl fortschreitender Vervollkommnung und durch die unmittelbar sichtbaren Erfolge seiner Thätigkeit gewährt, erzeugt und erhält in dem ganzen Menschen jene gleichmäßige, ruhige und doch lebhaft erregte Stimmung, welche der günstigste Boden für die Entfaltung aller guten und edlen Triebe ist. Die volle Hingebung an den Gegenstand seiner Thätigkeit, welche bei dem naturgemäß beschäftigten Kinde schon in ziemlich frühem Alter sich kundgibt und dem heranwachsenden bei fortgesetzter Uebung völlig zur andern Natur wird, erzeugt den rechten sittlichen Ernst des Denkens und Handelns, welcher der Grundton aller menschlichen und bürgerlichen Tugenden genannt werden kann und sich in den verschiedenen Beziehungen des Lebens bald als treue Gatten- und Aelternliebe und als verständige, von Weichlichkeit wie von roher Härte gleich entfernte Kinderzucht, bald als Zuverlässigkeit in Erfüllung übernommener Pflichten und gegebener Zusagen, bald als thatkräftiger Eifer für Menschenwohl und Gemeininteressen, als Vaterlandsliebe, als Tapferkeit in Vertheidigung des Rechts und einer vernünftigen Freiheit, in seiner höchsten Potenz als wahre praktische Religiosität äußert. Denn was ist das eigentlich praktische, sittliche Moment der Religion Anderes, als diese Hingebung des Einzelnen an ein Allgemeines, als diese in sich gesammelte, ruhig gefaßte, ernste und doch freudige Stimmung des Geistes, die selbst die niederste Arbeit

veredelt, indem sie dieselbe als die Erfüllung einer Pflicht betrachtet, und Alles daran setzt, um sie so vollkommen als möglich zu vollbringen. Mag man nun dieser Stimmung des Gemüths und dieser Richtung des Willens eine specifisch dogmatische, vielleicht gar mystische Färbung geben, indem man jede ihrer Aeußerungen auf die Gnadenwirkungen eines höhern Wesens bezieht, oder mag man dieselbe lediglich nach ihren menschlichen und irdischen Beziehungen betrachten, sie als „Liebe" bezeichnen, wie Pestalozzi that, oder als patriotische Hingebung an ein nationales Interesse, als Begeisterung für den allgemeinen menschheitlichen Culturfortschritt, oder, vom Standpunkte des kategorischen Imperativs aus, als Ernst der Pflichterfüllung, oder endlich mehr ästhetisch-moralisch als Tüchtigkeit des Wirkens (die ἀρετή der Alten), praktisch bleibt das Alles gleich, sobald nur die sittlichen Wirkungen einer solchen Denk- und Handlungsweise unter diesen verschiedenen Firmen überall dieselben sind.

Die natürliche Anlage zu dieser sittlichen Richtung des Willens liegt übrigens, wie gesagt, schon in dem Kinde und bedarf nur der rechten und rechtzeitigen Entwickelung. Man beobachte nur das noch kleine Kind, mit welchem Ernste es den von der Mutter oder vom Vater ihm gegebenen Auftrag möglichst genau auszurichten sucht! Man sehe den ältern Knaben oder das ältere Mädchen, dem die Pflege der kleinern Geschwister anvertraut ist, mit welcher Sorgfalt sie sich der Anvertrauten annehmen! Selbst bei den wenig gebildeten Kindern armer Leute, die ganz aufeinander angewiesen sind, findet man oft rührende Beispiele dieser Sorgfalt, dieses Ernstes in Erfüllung der Geschwisterpflichten, das Gegentheil gewöhnlich nur dann, wenn solcher Auftrag über die Kräfte der Kinder geht oder bis zur Ermüdung ausgedehnt wird, oder wenn die Aeltern ihnen das schlechte Beispiel der Sorglosigkeit geben. Wie eifrig arbeitet jener Knabe in seinem Gärtchen! Wie liebevoll pflegt jenes Mädchen die seiner Obhut übergebenen jungen Hühnchen! Diesen Trieb der wirklichen Vertiefung in das Object, gleichsam des Sichselbstwiederfindens in einem Andern, hege und entwickele man, indem man dem Kinde in angemessener Stufenfolge immer neue Gegenstände der Bethätigung seiner Kraft, seiner Sorgfalt, seiner Liebe darbietet, man ertödte ihn nicht durch Herausreißen des Kindes aus diesen natürlichen Kreisen der Kraftäußerung und des Interesses, durch Verpflanzung desselben in eine Welt der Abstraction, für die es nur eine künstliche, unwahre Begeisterung empfinden kann!

Aber, wird man sagen, diese so frühe und überwiegende Beschäftigung mit der Materie wird das Kind allzu sehr von den höhern,

idealen Geistesrichtungen ablenken, wird den verderblichen Keim eines rohen Materialismus und Utilismus (einer nur auf das Sinnliche und den äußern Nutzen gerichteten Denkart) in das junge Gemüth pflanzen. Auf diesen Einwurf ist bereits die Antwort in den frühern Abschnitten dieser Betrachtungen enthalten, denn einestheils habe ich dort dargestellt, wie die Arbeit, die ich zum Princip unserer Jugenderziehung erhoben sehen möchte, keineswegs die roh materielle, vielmehr die durch den höhern Zweck einer allgemeinen und allseitigen Bildung vergeistigte und veredelte, eine zu immer größerer Vollkommenheit fortschreitende, eine nicht nur den Körper, sondern auch die sämmtlichen Geistes- und Gemüthskräfte des Zöglings übende und entwickelnde sein solle, auf der andern Seite aber ist gezeigt und mit Thatsachen belegt worden, daß unsere gegenwärtige Erziehungsweise, mit aller ihrer Idealisterei und ihrem Vornehmthun gegen das Materielle, in dem von ihr gebildeten Geschlechte einen rohen Materialismus, eine grenzenlose Genußsucht, einen beklagenswerthen Mangel an ernster und freiwilliger Pflichterfüllung, wenn nicht selbst erzeugt und begünstigt, mindestens nicht verhindert habe. Gerade die gewaltsame, unnatürliche Trennung des materiellen und des geistigen Elements brachte es mit sich, daß einerseits das geistige Leben unpraktisch und abstract, andererseits die Beschäftigung mit dem Materiellen geist- und gemüthlos, ein blos äußerliches Haschen nach Erwerb und Genuß oder, bei den ärmern Classen, ein Kampf um die nackte Existenz wurde, wobei ebenso wenig von höhern, geistigen und sittlichen Ideen die Rede sein konnte. Durch eine Ausgleichung der beiden bisher getrennten Pole, durch eine innige Durchdringung der geistigen Bildung mit der materiellen Arbeit wird man nicht den Geist zur Materie hinabdrücken, wol aber diese letztere in das Gebiet des Geistigen emporrücken, wird das höhere, sittliche und culturgeschichtliche Moment wieder zur Geltung bringen, welches der Richtung der menschlichen Thätigkeit auf die Materie, der Beherrschung der Natur durch den Geist zu Grunde liegt und welches nur durch jene einseitige Auffassung und Auseinanderreißung der beiden Seiten dieses Verhältnisses verloren gegangen ist.

10) Der Wetteifer unter den verschiedenen Zöglingen einer Schule und der Ehrgeiz jedes Einzelnen, es den Andern zuvorzuthun, wird auch hier nicht fehlen und soll es nicht; allein er wird hier einen andern, natürlichern Charakter annehmen und keine bedenklichen, sondern nur heilsame Folgen entwickeln. Zunächst schon um deswillen, weil der Gegenstand des Wetteifers und das Ziel des Ehrgeizes beim praktischen Unterricht unmittelbar das durch die Arbeit erzielte Product oder Resultat selbst ist, während beim theoretischen Unterricht dieses Resultat nur

mittelbar in Frage kommt, nämlich als Mittel, um die Anerkennung, das Lob des Lehrers oder dritter Personen, vielleicht auch irgend welche äußere Auszeichnung dadurch zu erlangen. Ein Ehrgeiz aber, der darauf ausgeht, etwas wirklich besser zu machen als Andere, ist allemal unschädlicher, natürlicher und lobenswerther als einer, dem es mehr nur darum zu thun ist, daß er dafür angesehen werde, etwas besser gemacht zu haben. Ich will damit nicht gerade behaupten, daß die Zöglinge beim praktischen Unterricht für äußere Anerkennung ihrer Leistungen unempfindlich sein würden oder sein sollten; allein diese Anerkennung wird für sie, der Natur der Sache nach, nicht allein ausschlaggebend sein können, vielmehr wird der praktische Erfolg selbst der nächste und unparteiischste Richter ihres guten oder schlechten, aufmerksamen oder lässigen, intelligenten oder blos mechanischen Arbeitens sein. Der Schüler, welcher die von ihm gepflegten Blumen gedeihen, die von ihm ausgestreuten Sämereien in der angegebenen symmetrischen Ordnung aufgehen sieht, weiß, daß er es recht gemacht, daß er seine Aufgabe befriedigend gelöst hat, und findet schon dadurch seinen Eifer belohnt. Der Schüler der Lernschule erfährt gewöhnlich erst durch das Lob oder den Tadel, der seiner Arbeit seitens des Lehrers zu Theil wird, ob dieselbe gut oder schlecht sei, denn er selbst kann es selten beurtheilen, weil der Gegenstand der Aufgabe in der Regel nicht im Gebiete unmittelbarer sinnlicher Anschauung und Wahrnehmung, sondern der Abstraction liegt (z. B. ein Aufsatz über einen Punkt der Sittenlehre). Besonders wichtig ist dieser Umstand für das Verhältniß der Zöglinge zu den Lehrern. Die fast gänzliche Ausschließung jedes subjectiven Ermessens und somit auch jedes Scheins von Willkür, Parteilichkeit und Ungerechtigkeit, die strenge Objectivität und innere Nothwendigkeit, welche der Lehrer jedem seiner Urtheile über die Leistungen der Zöglinge geben kann, ja geben muß, kann nicht anders als höchst günstig auf das Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler wirken und wird jene gegenseitige Offenheit und Zutraulichkeit hervorrufen, welche uns oben aus dem Bilde der Wehrlischule und der Anstalt des Rauhen Hauses so wohlthuend entgegentrat. Manche werden es zwar bedenklich für die Autorität des Lehrers finden, wenn derselbe z. B. einen Schüler tadeln würde, weil er sein Gartenbeet schief abgetheilt, dieser aber ihm durch Messung nachwiese, es sei gerade. Allein ich sehe darin nur einen Vortheil. Unsere Jugend soll nicht daran gewöhnt werden, einer Autorität sich blindlings und zwangsweise unterzuordnen, sondern muß in den Stand gesetzt sein, einzusehen und gleichsam mit Händen zu greifen, daß und warum der über sie Autorität Uebende ein Recht dazu habe. Und es soll keine Autorität geübt werden, die sich nicht rechtfertigen, die nicht

dem Untergebenen die freie Ueberzeugung von der Richtigkeit ihrer Anordnungen, von der Triftigkeit ihres Tadels oder Lobes beizubringen vermag. Ich wenigstens habe bei der Unterweisung meiner Kinder nach jener praktischen Methode mich nie geschämt, wenn eines derselben meinen Bemerkungen über seine Arbeiten Gründe entgegensetzte, die ich anerkennen mußte, sondern habe ihm ruhig Recht gegeben; ich habe auch nicht wahrgenommen, daß mein Ansehen als Vater oder Lehrer darunter gelitten hätte.

Auch das Wechselverhältniß der Zöglinge selbst untereinander gestaltet sich beim praktischen Unterrichte weit naturgemäßer als beim theoretischen. Es liegt im natürlichen Instinct der Jugend, wie die größere Körperkraft, so die größere Geschicklichkeit eines Genossen willig anzuerkennen, einem Solchen sich unterzuordnen, von ihm sich leiten und anweisen zu lassen. Das finden wir schon bei den gemeinsamen Spielen der Kinder. Andererseits pflegen die in praktischem Geschick überlegenen Knaben und Mädchen gegen ihre minder entwickelten Genossen in der Regel eine gewisse zarte Schonung zu üben und ihnen bereitwillig nachzuhelfen. Dagegen finden wir bei den Zöglingen des theoretischen Unterrichts nur zu häufig eine verletzende Ueberhebung und Aufgeblasenheit gegenüber denjenigen ihrer Genossen, welche nicht die gleiche äußerliche Auszeichnung davongetragen haben oder eine tiefere Stelle als sie in der Schule einnehmen, auf Seiten dieser Letztern aber einen gehässigen Neid und eine misgünstige Anzweiflung der Verdienste jener ihnen Vorgezogenen. Der Grund hiervon liegt darin, daß im letztern Falle die Schätzung eine blos äußerliche ist, im erstern dagegen Jeder selbst zu beurtheilen vermag, was er und was der Andere wirklich vermöge und leiste, und daß die praktische Erfahrung der Schwierigkeiten, die Jeder zu überwinden hat, Den, der sie überwunden, nachsichtiger macht gegen Die, welche noch damit kämpfen.

11) Von ganz besonderm pädagogischen Werthe ist endlich beim praktischen Unterrichte der Umstand, daß derselbe sich dem Leben in Haus und Familie auf engste anschließt. Beim theoretischen Unterrichte findet, wie wir oben sahen, das gerade Gegentheil hiervon statt. Der theoretische Unterricht entfremdet das Kind der Familie, führt es in einen ganz andern Ideen- und Interessenkreis ein. Beim praktischen Unterrichte werden die Aeltern, auch die minder gebildeten, an den Fortschritten ihrer Kinder lebhaften Antheil nehmen, denn sie können diese Fortschritte nicht allein beurtheilen, sondern selbst fördern helfen, während beim theoretischen ihre Einwirkung seitens der Schule oftmals eher verbeten als gewünscht wird, weil sie durch ihr „unmethodisches" Verfahren angeblich mehr schaden als nützen. Wenn der Vater seinen

Knaben zu Hause im Lesen unterstützen will, so riskirt er, von diesem zurechtgewiesen zu werden, weil er von der Lautir- oder der Jacotot'schen Methode nichts versteht; die Kunstausdrücke des Kindes von Eigenschafts- und Geschlechtswort, starker und schwacher Declination u. s. w. sind den Aeltern, die den gleichen Unterricht nicht genossen haben, vollends böhmische Dörfer. Je glücklicher nun die Schule in dem ganz natürlichen Bestreben ist, den Kindern von diesem und ähnlichem Wissen, das sie ihnen bietet, einen hohen Begriff beizubringen, desto mehr steht sie in Gefahr, das natürliche Verhältniß der Kinder zu den Aeltern zu trüben, die Autorität dieser letztern zu schwächen und so in die schöne Harmonie des Familienlebens störende Mißklänge zu bringen. Ganz anders beim praktischen Unterrichte. Hier wird immer der Vater dem Sohne, die Mutter der Tochter, auch wenn letztere noch so trefflich in der Schule in allerhand praktischen Geschicklichkeiten unterwiesen und geübt sind, wenigstens an Erfahrung überlegen bleiben, und dieser Ueberlegenheit werden die Kinder sich willig beugen, werden gern von den Aeltern Fingerzeige zur weitern Ausbildung und praktischen Anwendung des in der Schule Gelernten entgegennehmen. Träte aber selbst der Fall ein, daß rohe und lässige Aeltern hinter ihren in der Zucht der Schule besser gebildeten und an strebsame Thätigkeit gewöhnten Kindern zurückständen, so würden theils die Kinder in jener praktischen Schule zugleich mit der höhern Ausbildung ihrer Fähigkeiten auch eine solche Richtung des Charakters erlangt haben, welche sie das richtige Verhältniß zu ihren Aeltern nicht aus den Augen setzen ließe, theils würden nicht selten diese Letztern selbst durch das Beispiel von Thätigkeit, Ordnungsliebe, Verträglichkeit, das ihre Kinder ihnen gäben, beschämt und gebessert werden, während jetzt der bloße Vorzug theoretischer Kenntnisse auf Seiten der Kinder keinen Eindruck auf sie macht, aus dem einfachen Grunde, weil er etwas für sie Unverständliches ist. *)

In anderer Weise wieder würde die Schule durch eine praktische Erziehung der Kinder dem Hause zu Hülfe kommen. Man weiß, welche Noth die Beschäftigung der Kinder daheim, während der Freistunden,

*) Zu meiner Freude finde ich eine Bestätigung des hier von mir Gesagten in dem schon oben erwähnten Schriftchen von Michelsen. Derselbe erzählt als Beweis der vortrefflichen Wirkungen der Arbeitsschulen im Holsteinschen: „Verfasser könnte eine Familie nennen, in welcher sich der Vater dem Wirthshausleben hingegeben hatte und nur nothgedrungen an die Arbeit ging, welcher aber, durch den Anblick seines Sohnes, wie derselbe an den aus der Arbeitsschule mitgenommenen Holzarbeiten zu Hause weiter arbeitete, zum Mitarbeiten ermuntert und allmälig dem häuslichen Leben und fleißiger Betriebsamkeit wiedergewonnen wurde."

nicht sowol sorglosen Aeltern (diesen macht sie wenig Noth, denn diese lassen ihre Kinder treiben was sie wollen und sich herumtreiben wie sie wollen), als solchen macht, welche gern ein sorgendes Auge auf die Kinder richten möchten, aber durch ihre eigenen Geschäfte, die sie vielleicht sogar vom Hause entfernt halten, daran verhindert sind. Diese Sorge würde ihnen zwar nicht ganz abgenommen, aber doch wesentlich erleichtert werden, wenn die Kinder in der Schule sich selbst angemessen beschäftigen, Interesse für allerhand nützliche Beschäftigungen erhielten, auch ihre natürliche Lust an körperlichen Kraftübungen schon dort so weit büßten, daß sie nicht in der Ueberfülle ihres Dranges nach solchen in den Freistunden „Dummheiten" zu machen brauchten, wie jetzt so häufig geschieht. Der praktisch geübte Knabe würde vielmehr Gelegenheit suchen und finden, zu Hause seine in der Schule erworbenen Fertigkeiten hier und da nützlich anzuwenden, oder er würde von der gehabten Anstrengung sich bei ruhigerm Zeitvertreib, etwa dem Lesen eines Buchs, erholen, vielleicht auch aus eigenem Antriebe sich in allerlei Kenntnissen fortzubilden suchen, weil er in der Schule nicht damit ungebührlich geplagt, wol aber auf das Bedürfniß derselben aufmerksam gemacht wäre.

Neuntes Capitel.

Praktische Versuche, die man bereits mit dieser Methode gemacht hat.

Es wäre in der That zu verwundern, wenn die so augenfälligen pädagogischen Vorzüge der praktischen Methode und die noch viel wichtigern Folgen derselben für das Leben nicht schon längst zur Anstellung von Versuchen damit hätten führen sollen. Wirklich finden wir auch bereits in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts an mehrern Orten in Deutschland sogenannte „Industrieschulen", deren Einrichtung und Bestimmung indeß nicht überall die gleiche gewesen zu sein scheint. Theils waren es Anstalten, wo jungen Leuten erst nach Vollendung des Elementarunterrichts einige Kenntnisse dargeboten wurden, die ihnen in ihrem künftigen Lebenslauf nützlich sein konnten, wo sie zugleich praktische Anleitung zu Arbeiten erhielten, und wo ihnen, mit der Einsicht in den Nutzen der Arbeitsamkeit, Angewöhnung und Liebe dazu

beigebracht werden sollte *). Anderwärts wieder ließ man die jungen Leute schon während der Schulzeit neben den Lehrstunden allerlei Handarbeiten betreiben, um sie vor schädlichem Müßiggange zu bewahren, an Arbeitsamkeit zu gewöhnen und (da diese Anstalten meist für die ärmere Classe berechnet waren) für ein besseres Fortkommen in der Welt geschickt zu machen. Ein Theil dieser Industrieschulen ging bald wieder ein, andere vegetirten in beschränkter und einseitiger Gestalt fort, wie die noch jetzt an vielen Orten bestehenden, gewöhnlich mit Armen- und Versorgungsanstalten oder Waisenhäusern verbundenen Spinn- und Strickschulen; nur wenige erhielten sich einigermaßen auf einem höhern Standpunkte, so die Arbeitsschulen in Holstein, von denen alsbald ausführlicher die Rede sein soll, so die noch jetzt in Berlin, wenn schon mit theilweise veränderter Richtung, bestehenden „Erwerbsschulen". Der Grund dieser Erscheinung ist wol hauptsächlich in zweierlei Umständen zu suchen, wie schon ein Schriftsteller der damaligen Zeit, Blasche, in seiner äußerst schätzbaren kleinen Schrift: „Grundsätze der Jugendbildung zur Industrie als Gegenstand der allgemeinen Menschenbildung" (Schnepfenthal, 1804) treffend nachgewiesen hat. Einmal nahm man in den meisten jener Industrieschulen auf die Qualität der mechanischen Arbeiten keine andere als ökonomische Rücksichten, sah zu wenig auf deren pädagogischen Werth; sodann betrachtete man dieselben zu sehr, in Hinsicht auf Erziehung, als Nebensache, setzte sie auch in keine nähere Beziehung mit dem Elementarunterrichte.

Ueber die oben erwähnten Erwerbsschulen finden sich in einer im vorigen Jahre von der preußischen Regierung den Kammern vorgelegten Denkschrift folgende Notizen (s. „Mittheilungen des Localvereins für das Wohl der arbeitenden Classen" III. Jahrg. 2. Lieferung, Berlin, 1851). Diese Erwerbsschulen verdanken ihr Entstehen der Privatwohlthätigkeit. Sie wurden gegründet 1793. Ihre Stifter bestimmten sie zu Armenschulen für Kinder beiderlei Geschlechts, und zwar in der doppelten Eigenschaft als Elementarunterrichts- und als Arbeits- und Berufsschulen. Die weitere Entwickelung dieser letztern Eigenschaft ließ es zweckmäßig erscheinen, die Erwerbsschulen (seit 1829) nur für Mädchen zu bestimmen, auch nicht mehr Kinder der eigentlich Armen, sondern nur solcher Familien darin aufzunehmen, welche zwar zu bedürftig sind, um das Schulgeld zu zahlen, aber doch nicht nöthig haben, die Kräfte ihrer schulpflichtigen Kinder beim Broterwerbe für die Familie in Anspruch zu nehmen. „Der Beruf, zu welchem die Erwerbs-

*) S. Wessenberg „Ueber die Bildung der gewerbtreibenden Volksclassen" (Freiburg, 1833).

schulen anleiten, ist der Hausdienst, speciell der sogenannte Hausmädchendienst, die Arbeit, welche sie lehren, daher die Hausarbeit, näher die Handarbeit des Strickens, Nähens und Waschens, von der gröbsten bis zur feinsten Gattung (mit Ausnahmen aller Putzarbeit). Die feinern, vom Publicum sehr gewünschten Näh- und Stoffarbeiten der Schülerinnen werden auf Bestellung von Familien und kaufmännischen Handlungen angefertigt und den Anfertigerinnen nach bestimmter Taxe bezahlt. Nicht aber, daß die Kinder in den Schulen schon erwerben, sondern daß sie darin zu redlichem Erwerbe angeleitet werden, bestimmt den Charakter und Namen der Erwerbsschulen. Als Elementarschulen leisten die Erwerbsschulen das Gewöhnliche in nicht gewöhnlichem Maße. Wenigstens haben die Geistlichen öfters anerkannt, daß die aus den Erwerbsschulen zu ihnen in den Religionsunterricht kommenden Mädchen in der Regel viel besser dazu vorbereitet erscheinen als die Kinder anderer Elementarschulen. Da nun nicht anzunehmen ist, daß die Lehrer der Erwerbsschulen im Allgemeinen vorzüglicher seien als die Lehrer anderer Schulen, so kann der erwähnte Vorgang nur aus der Eigenthümlichkeit der Anstalt und ihrer erziehenden Qualität hergeleitet werden."

Etwas länger verweile ich bei den in einem entfernten Winkel Deutschlands, auf den großherzoglich oldenburgischen Fideicommißgütern bei Eutin in Holstein bestehenden Arbeitsschulen für Landgemeinden, von denen soeben eine höchst dankeswerthe, auf sorgsame Beobachtungen gestützte und von tiefem Eindringen in das Wesen der Sache zeugende Schilderung aus der Feder eines der vertriebenen schleswigschen Lehrer erschienen ist, des ehemaligen Conrectors der Gelehrtenschule zu Hadersleben, Michelsen *).

Die erste Einrichtung von Arbeitsschulen im Eutinschen neben den bestehenden „Lehrschulen" fällt in das Jahr 1796. Gegenwärtig gibt es deren dort 16. Ihre Einführung hing zusammen mit der Aufhebung der Leibeigenschaft und der Frohndienste auf den herzoglichen Gütern, indem der damalige Herzog Peter von dem sehr richtigen Gedanken ausging: „Wer frei sein soll, muß lernen frei sein zu können. Frei kann aber nur Derjenige sein, der auf eine seiner Stellung entsprechende Weise Kopf und Hand gebrauchen

*) Der volle Titel dieser schon oben erwähnten Schrift lautet: „Die Arbeitsschulen der Landgemeinden in ihrem vollberechtigten Zusammenwirken mit den Lehrschulen. Eine historisch begründete Beantwortung der Zeitfrage: Wie wird die Volksschule von der abstracten Methode emancipirt u. s. w." Von Dr. Konrad Michelsen. (Eutin, 1851.)

kann und mag." Die ersten Arbeitsschulen waren nur für Mädchen berechnet, standen daher unter Arbeitslehrerinnen; diese erhielten jede einen Gehalt von etwa 60 Thalern Preuß. Cour. nebst freier Wohnung und Feuerung und einem Garten von 30 □Ruthen Land. Allmälig machte es sich so, daß in den meisten Fällen die Arbeitslehrerin des Schullehrers Frau war. Dies entsprach ganz der Absicht des Stifters dieser Arbeitsschulen, welcher wollte, daß dieselben mit den Lehrschulen Hand in Hand gingen, deshalb auch verordnete, daß die Schuljugend an einem Orte beisammen sein und abwechselnd beschäftigt werden sollte, „weshalb auch die Arbeitslehrerin mit dem Schulhalter in einer häuslichen Verbindung stehen muß". Dieses Zusammenwirken der Arbeits- und Lehrschulen ward freilich nicht überall praktisch festgehalten. 1828 wurde das System der Arbeitsschulen erweitert und vervollkommnet. Ein Rescript des Herzogs Peter stellte folgende Grundsätze dafür auf:

1) In sämmtlichen Arbeitsschulen (damals 15) sollen auch die Knaben, außer dem eigentlichen Schulunterricht, in nützlichen Handarbeiten, insbesondere dem Gartenbau und der Obstzucht, unterrichtet werden.

2) Zur Erreichung dieses Zweckes soll jeder Schule ein Schulgarten von 30 □Ruthen Landes zugewiesen werden.

3) Die Kosten zur Anschaffung des nöthigen Arbeitsmaterials werden aus herrschaftlichen Kassen bewilligt (im Ganzen 426 Thaler).

4) Endlich wird sämmtlichen Arbeitsschulen ein gemeinsamer Schulfonds von 3600 Thalern aus der Gutskasse geschenkt.

Das nöthige Spinnmaterial hatten die Hufenpächter contractlich zu liefern.

So entwickelten sich nun die Arbeitsschulen in dreifacher Richtung:

1) als Spinn-, Näh- und Strickschule für die Mädchen;

2) als Klüterschule (für Holzarbeiten) für die Knaben;

3) als Gartenschule für Knaben und Mädchen.

Die kleinsten Mädchen werden mit Wollezupfen, Charpiepflücken, Garnwickeln, Netzeknoten, Gürtelbandweben u. s. w., als Vorübungen auf die genannten Hauptarbeiten, beschäftigt. Luxusarbeiten, wie Häkeln und Stricken, sind eigentlich ausgeschlossen und werden nur ausnahmsweise den vorgeschrittensten Schülerinnen als Belohnung ihres Fleißes und zur Weckung des Schönheitssinnes gestattet. Man hat auch wol versucht, neue Handfertigkeiten (z. B. das Spinnen auf dem zweispuligen Rade) in der Arbeitsschule und durch diese unter den Erwachsenen einzuführen, jedoch, wie es scheint, ohne rechten Erfolg, „ein Beweis", meint der Verfasser, „wie schwer das Neue, eben weil es neu ist, in die Häuser der Mehrzahl unserer Landbewohner eindringt." Eine Web-

schule hat sich neben den Spinnschulen noch nicht entwickeln wollen. Das Weben ist im östlichen Holstein kein Zweig häuslicher Betriebsamkeit, und die gemachten Versuche, eben durch die Arbeitsschule auch dasselbe einzuführen, hatten keinen Erfolg gehabt. Dem Nähen scheint weniger Zeit als dem Spinnen gewidmet zu werden; das Flicken wird, wie der Verfasser mit Recht bedauernd anmerkt, gar nicht gelehrt. Hinsichtlich des Arbeitsmaterials gilt Folgendes als Regel: Kinder vermögender Aeltern bringen dasselbe mit und geben dafür die Fabrikate, die sie daraus fertigen, ihren Aeltern; für die unvermögenden werden die Materialien aus der Schulkasse angeschafft, wogegen auch die fertigen Arbeiten dieser anheimfallen. Auf das Andringen mehrerer Lehrer und Prediger ward den Armenkindern für ihre Arbeiten eine Vergütung zugestanden, und zwar in Sparkassenscheinen, die meistens bei der Confirmation der Kinder ausbezahlt wurden. An einzelnen Orten wurden früher die Schulfabrikate als ein Vorrath angesehen, aus welchem die Armenkasse ihre Bedürfnisse in natura entnahm, den Rest aber ebenfalls zu ihrem Vortheil verkaufte. Nach der Instruction für die Arbeitsschulen sollen die Fabrikate verkauft werden und der Erlös, nach Abzug von 10% für die Arbeitslehrerin, in den Schulfonds fließen.

Die Klüterschule soll, nach der ausgesprochenen Absicht ihres Begründers, „nicht die Knaben zu Handwerkern bilden“, wol aber sie im Gebrauch der verschiedenen Werkzeuge und der Fertigung der verschiedenen Arbeiten üben, welche im Hause, im Stalle, in der Scheune und an den Ackergeräthschaften vorkommen. Es werden daher in den Klüterschulen gefertigt: hölzerne Löffel, Stühle, Mulden, Salzgefäße, Schaufeln, Hacken, Spaten, Pflugköpfe, Schwingblätter, Hechelgestelle, Nummerpfähle für die Obstbaumschule u. s. w.

Die Gartenschule hat sich bisher wesentlich auf Obstbaumzucht beschränkt. Vorschriftsmäßig fällt ein Drittel dessen, was daraus gelöst wird, dem Schullehrer zu. Ein Vorschlag, den schon 1830 ein sehr tüchtiger Lehrer machte, „daß die Schullehrer beauftragt und ermächtigt würden, mit den größern Schülern in den Gärten der Hufner und Insassen in den Monaten Februar und März für die fernere Pflege der Obstbäume durch Rath und That zu sorgen“, damit, wie er sich ausdrückte, „die Bäume in den einzelnen Gärten unter den Schutz und die Pflege der aus der Schule entlassenen Kinder hineinwüchsen“, hat bisjetzt keine Beachtung gefunden.

Die Theilung der Zeit zwischen der Arbeitsschule und der Lehrschule ist vorschriftsmäßig folgende: Zusammen soll täglich, mit Ausnahme des Mittwochs und des Sonnabends, sechs Stunden lang unterrichtet werden, so zwar, daß in beiden Schulen der Unterricht mit derselben

Stunde anfängt und aufhört. Diese Stunden sollen so vertheilt sein, daß die erste Classe täglich in der Lehrschule 4, in der Arbeitsschule 2, die zweite Classe in der Lehrschule 3 und in der Arbeitsschule je 3, die dritte Classe in der Lehrschule 2, in der Arbeitsschule dagegen 4 Stunden zubringt. Freilich scheint dies, wie manches Andere, keineswegs überall wirklich durchgeführt zu sein. So z. B. erzählt der Verfasser, daß den Klüterschulen meist nur solche Stunden zugewiesen würden, die bisher den Knaben freigegeben gewesen wären, weil, wie die Lehrer sagten, „es nicht anginge, daß der Lehrschule Stunden geraubt würden", wovon denn die natürliche Folge war, daß die Knaben gegen diese Klüterschulen, als die Räuberinnen ihrer freien Zeit, eine Abneigung bekamen und somit auch zu den darin betriebenen Arbeiten keine Lust bezeigten.

Ueberhaupt fanden, nach Michelsen's Darstellung, die Arbeitsschulen manches Hinderniß ihrer gedeihlichen Entwickelung und Wirksamkeit theils in den äußern Verhältnissen, theils in der Unwilligkeit oder Unfähigkeit der Menschen. Eines der wesentlichsten Hindernisse des Zusammenwirkens der Arbeits- und der Lehrschulen lag darin, daß dieselben nicht unter einer und derselben Oberleitung standen, indem die Arbeitsschulen, als eine rein gutsherrliche Stiftung, den betreffenden gutsherrlichen Behörden untergeben waren, während die Lehrschulen unter den geistlichen Schulbehörden des Landes standen. So kam es, daß einzelne dieser geistlichen Schulinspectoren sich geradezu weigerten, sich irgendwie mit den Arbeitsschulen zu befassen. In der allgemeinen schleswig-holsteinischen Schulordnung von 1817 geschah der eutinschen Arbeitsschulen gar nicht Erwähnung. Was Wunder, wenn auch die Lehrer ihrer Mehrzahl nach ihren Eifer vorzugsweise der Lehrschule, weniger der Arbeitsschule zuwandten! Ohnehin stimmte dies mit ihrem Bildungsgange und ihren angewöhnten Neigungen besser überein. Lehrer, die mit voller Hingebung, praktischem Geschick und zugleich höherer pädagogischer Einsicht die Idee der Arbeitsschule verwirklichten, wie der vom Verfasser als das Muster eines solchen geschilderte Cappel zu Riegsdorf, waren nur seltene Ausnahmen.

Andererseits wurden die wohlthätigen Wirkungen der Arbeitsschulen auf die Bevölkerung selbst zum großen Theil vernichtet durch die lange nachdauernden Folgen der frühern Leibeigenschaft, namentlich den gänzlichen Mangel an communalem Bewußtsein, an Selbständigkeit und Selbstvertrauen der Leute, „die, statt in eigener Kraft und Thätigkeit das Nöthige zu thun, Alles nur von der Gutsherrschaft erwarteten".

Trotz dieser Hemmungen haben doch, nach des Verfassers Ansicht,

die Arbeitsschulen in Holstein vielfach segensreich gewirkt. „Thatsache ist es“, sagt er, „daß eine Hausfrau in den hiesigen Gegenden dem Mädchen entschieden den Vorzug gibt, das während ihrer Schulzeit die Arbeitsschule besuchte, daß die Mehrzahl der Confirmandinnen das Tuch oder Kleid, welches sie an ihrem Confirmationstage schmückt, das saubere Gesangbuch, welches sie in der Hand hält, dem Fleiße ihrer Hände während ihrer Schulzeit verdankt, daß die langen Streifen der bleichenden Leinwand neben den Wohnungen der Mehrzahl der Arbeiterfamilien, die Sauberkeit der zum Trocknen ausgehängten Wäsche, manche weiße Aermel auf den Kornfeldern in der Hitze der Erntezeit, die ordentliche Kleidung der zur Schule wandernden Kinder redende Zeugnisse sind für unsere Schulen, deutlich redend für Den, der es aus eigener Anschauung kennt, welch reicher Segen hervorkeimt aus dem Hausfleiße der Frauen. Aber den rechten Segen, den, um dessenwillen unsere Schulen verdienen, daß man sie von Herzen lieb hat, den der frühen Gewöhnung an Arbeitsamkeit und Ordnung mit ihrer nicht blos das Haus beglückenden, sondern das Herz reinigenden und die Gesinnung stärkenden Kraft, den sehen wir freilich nicht auf solche Weise, aber wir finden ihn, wenn wir in die Häuser hineintreten, wenn wir Vertrauen und Offenheit zu erwecken verstehen.“

„Verfasser hat sich oft mit Männern und Frauen hiesiger Gegend, namentlich aus Arbeiterfamilien, in ein Gespräch über ihre Schuljahre eingelassen und leider sehr oft die Erinnerung an die Wohlthaten, welche sie der Lehrschule dankten, fast verschwunden gefunden, während der Segen der Arbeitsschule in lebendiger Dankbarkeit in ihnen fortlebte oder doch willig eingestanden wurde.“

Wie in einzelnen Fällen die Arbeitsschule durch die Bildung der Kinder bessernd auf die Aeltern selbst zurückwirkte, ist bereits oben (Anm. zu S. 85) mit den Worten desselben Verfassers berichtet worden. Nach Anführung dieses Beispiels fährt Michelsen weiter fort:

„Verfasser könnte für Denjenigen, dem nur der Zahlenbeweis gilt, die Berechnung hinzufügen, ein wie großer Theil der auf die Arbeitsschulen verwendeten Unkosten der Armenkasse zugute kam. Er könnte die schöne Spinnprobe eines Mädchens vorlegen, welches bei der Schulprüfung und Prämienaustheilung in diesem Jahre den Preis gewann, welches erst vor einem Jahre durch die sorgsame Bemühung ihres Seelsorgers für die Schule gewonnen wurde und bis dahin in verwahrlostem Zustande gelebt hatte.“

Auch von den guten Folgen der Gartenschulen weiß der Verfasser zu erzählen, wenn schon diese sowol als die Klüterschulen in ihrer Entwickelung hinter den Arbeitsschulen für Mädchen zurückblieben.

„Wer gern den Beweis in den Händen haben mag, den können wir nach einem Dorfe führen, wo er sich erfreuen würde an dem, hier leider noch seltenen Anblicke wohlgepflegter Obstbäume, wo man ihm mit dankbarer Freude erzählen würde, daß die schönsten Bäume veredelt seien von zwei Knaben, welche solches in der früher blühenden Gartenschule gelernt und diese Beschäftigung so lieb gewonnen hatten, daß sie ihre Freistunden dazu benutzten, um nicht allein im Garten der Aeltern, sondern auch in den Gärten der Nachbarn die Bäume zu veredeln." „Deshalb pflege man die Bäume so gut", sagten die Leute; „Baumfrevel", setzt Michelsen hinzu, „sind ein Zeichen der Roheit, aber Liebe zu den Bäumen ist ein Zeichen sittlicher Veredelung."

Schon früher ist darauf hingedeutet worden, wie der eigentliche Begründer der neuern Pädagogik für die Volksschule, Pestalozzi, ursprünglich die Idee erfaßt hatte, die Schule zu einer „Anleitung zum Feldbau, zur Industrie und zur häuslichen Wirthschaft" zu machen, also ihr das Princip der Arbeit zu Grunde zu legen. In diesem Sinne errichtete er zu Neuhof im Canton Aargau eine Armenschule, d. h. er sammelte arme Kinder um sich, die er zu bilden suchte. Jedes Kind, das arbeitsfähig war, mußte an ländlichen Beschäftigungen Antheil nehmen und passende Handarbeiten im Hause verrichten. Während der letztern unterrichtete er sie. Der Erfolg entsprach aber leider den Erwartungen nicht. Zum Theil war daran die Roheit der Kinder und der schlimme Einfluß der Aeltern schuld, welche von den Arbeiten ihrer Kinder sofortige ökonomische Vortheile für sich sehen wollten und zu ungebildet waren, um zu begreifen, wieviel größer der Nutzen sei, der aus einer bessern industriellen und intellectuellen Bildung der Kinder diesen und somit ihnen selbst in Bezug auf deren Fortkommen im Leben erwachse *). Zum Theil lag es aber auch an Pestalozzi selbst, wie dieser ganz unbefangen mit seiner gewohnten Wahrheitsliebe eingesteht. „Ich lebte", erzählt er in seinem Buche: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (Zürich, 1804), „im Kreise von mehr als 50 Bettelkindern; das Ideal ihrer Bildung umfaßte Feldbau, Fabrik und Handlung. Ich war in allen drei Fächern voll hohen und sichern Taktes für das Große und Wesentliche dieses Planes, und noch heut kenne ich keinen Irrthum in den Fundamenten desselben. Aber es mangelte mir ebenso in allen drei Fächern die Fertigkeit des Details und eine Seele, die sich an die Kleinigkeiten derselben mit Festigkeit anschloß."

Glücklicher war Pestalozzi's Zeitgenosse Fellenberg, der freilich die Sache nicht nur mit ganz andern pecuniären Mitteln, sondern

*) S. Diesterweg: „Heinrich Pestalozzi" (Berlin 1845).

auch mit einer ungleich bessern praktischen Vorbildung angriff. Wozu Pestalozzi sich selbst erst mühsam machen wollte, das war Fellenberg bereits in einem sehr vollkommenen Grade, als er sein Erziehungsgeschäft begann — praktischer Landwirth und Geschäftsmann. Seine Erziehungsinstitute schlossen sich organisch an seine landwirthschaftliche Versuchs- und Musterwirthschaft an *). Zunächst verband er mit dieser eine landwirthschaftliche Lehranstalt und eine höhere Erziehungsanstalt für die Söhne der begüterten Stände, besonders der großen Grundeigenthümer, bald darauf eine landwirthschaftliche Armenschule, zuletzt (1830) auch eine Real- oder Mittelschule für Kinder des Mittelstandes, ferner eine Bildungsanstalt für Lehrer und ein Institut zur Erziehung armer Mädchen.

Fellenberg richtete sein Augenmerk zuerst auf die beiden Extreme der Gesellschaft, die niedern Volksclassen und die sogenannten höhern Stände. Beide schienen ihm einer verbesserten Erziehung vorzugsweise bedürftig, jene wegen ihrer Versunkenheit in physisches Elend, geistige und sittliche Roheit, diese wegen der nicht minder gefährlichen Entfremdung von der Natur, Entwöhnung von Arbeitsamkeit, Verweichlichung und Theilnahmlosigkeit gegen das Schicksal der niedern Classen. Als eine Hauptursache des Verderbens der niedern Classen erkannte er „den Hand in Hand gehenden sittlichen und ökonomischen Verfall oder die entsittlichende Verarmung, als ein wesentliches Mittel der Abhülfe dagegen die gleichzeitige Förderung des sittlich-religiösen und industriell-ökonomischen Lebens", die Gewöhnung zum rechtlichen Erwerb und zur Arbeit.

Durch eine bessere, namentlich naturgemäßere Erziehung der Kinder der begütertsten und einflußreichsten Stände hoffte er dem Staate eine Pflanzschule edler Bürger zu liefern, die, für die höhere Bestimmung des Menschen begeistert und im Besitz der äußern Mittel, um ihre Ideen realisiren zu können, ihre höchste Freude in Förderung der gesammten Volksbildung finden würden. Beide Extreme, bisher durch eine schroffe Kluft voneinander getrennt, sollten sich gegenseitig kennen und achten lernen. Die Reichen einerseits sollten die Mühen, Lasten und Entbehrungen, aber auch die Freude, Heiterkeit und Zufriedenheit der Armen, die aus dem Gefühle treuer Pflichterfüllung entspringt, wahrnehmen, um mit echt christlichem Geiste dahin zu wirken, daß diesen

*) Bei der folgenden Darstellung hat mir vorzugsweise die Schrift von Scheidler: „Die Lebensfrage der europäischen Civilisation und die Bedeutung der Fellenberg'schen Bildungsanstalten zu Hofwyl für deren befriedigendste Lösung" (Jena 1839) als Leitfaden gedient.

vom Glück weniger Begünstigten durch ihre Hülfe und Mitwirkung eine menschliche Entwickelung und Freude an ihrem Dasein zu Theil werde. Andererseits sollten die Armen, indem sie durch ihre Arbeit sich selbständig zu ernähren angeleitet würden und dabei zugleich erkännten, wie wichtig und unentbehrlich dazu die Mitwirkung Derjenigen sei, welche bereits im Besitze der Capitalien sind und ihre Glücksgüter auf eine dem allgemeinen Besten ersprießliche Weise benutzen, ebenso sehr an begründetem Selbstgefühle erstarken, als von der herrschenden Unsitte befreit werden, das äußerlich glänzende Loos der Begüterten nur mit neidischem Auge zu betrachten. Beide Classen sollten sich vielmehr als nothwendige, sich gegenseitig ergänzende Glieder eines größern Ganzen ansehen, achten und lieben. Die beiden Anstalten für die Armen und für die Reichen waren räumlich voneinander getrennt, auch ihrer innern Einrichtung nach durchaus verschieden. Die Reichenkinder erhielten einen sehr sorgfältigen wissenschaftlichen Unterricht, Anleitung und Gelegenheit zu praktischen Beschäftigungen in Feld und Garten, sowie zu allerlei Handarbeiten. Mit genauer Beachtung der Individualitäten suchte man die Einzelnen zu Dem anzuleiten, was für ihre künftige Lebensstellung das Förderlichste schien; zugleich wollte man sie durch die Anschauung der verschiedenen in Hofwyl vereinigten Gewerbsverhältnisse an einen großartigen Ueberblick der menschlichen Beziehungen gewöhnen, ihre Thatkraft durch das ihnen gegebene Beispiel allgemeiner Betriebsamkeit, Ordnung und harmonischen Zusammenwirkens anspornen und sie so allseitig für ihren künftigen Beruf als Verwalter äußerer Glücksgüter, besonders als Leiter ähnlicher großer Etablissements, vorbereiten. Bei den Armenkindern war die Arbeit die Hauptsache, und zwar vorzugsweise die landwirthschaftliche. Fellenberg hielt einen rationellen Betrieb der Landwirthschaft nicht nur in ökonomischer, sondern auch in sittlicher Beziehung für ein außerordentlich wirksames Mittel zur Hebung und Veredelung des Volks, namentlich der untern Classen, für allein geeignet, diese mit wahrer Lust und Liebe zu dem ihnen von der Vorsehung angewiesenen Berufe zu erfüllen, wofern dieselben nur so frühzeitig als möglich durch zweckmäßigen Unterricht zur Erkenntniß der Erscheinungen der sie umgebenden Natur geleitet und ihr Auffassungsvermögen daran so geübt und entwickelt werde, daß ihrer Beobachtung in dem ihr angewiesenen Spielraume zuletzt gar nichts mehr entgehen könne. Dazu führe z. B. die Erforschung der vorkommenden Bodenarten, ihrer physischen Eigenschaften und ihrer Gemengsverhältnisse, namentlich die Untersuchung der Erde in Hinsicht auf Zusammenhang, Schwere, Farbe, wärme- und wasserhaltende Kraft, ferner die Düngungsmittel nach ihrem chemischen Gehalt, ihrer Wirksamkeit u. s. w.,

wobei zugleich noch der Vortheil sich ergebe, daß der Bauer durch eine solche Betreibung seines Berufs ganz erfüllt und befriedigt werde. Durch einen rationellen Betrieb der Landwirthschaft würden auch die untergeordneten Dienstleistungen dabei veredelt, indem dazu mehr Geschick, Aufmerksamkeit und guter Wille erfordert werde. Dies wirke wiederum günstig zurück theils auf das Verhältniß der Herren zu den Dienstboten, deren beiderseitige Interessen dadurch inniger verschmolzen würden, theils auf die sittliche Veredelung der letztern, indem auf solche Weise auch das niedrigste Geschäft im Zusammenhang mit den höchsten Zwecken der Menschheit aufgefaßt und zu Ehren gebracht werde. *) Diesem Grundsatze gemäß suchte Fellenberg sogar die landwirthschaftlichen Maschinen, deren er für seine Anstalt viele erfand oder erfinden ließ, möglichst so einzurichten, daß dieselben eine geistige Thätigkeit der Arbeiter, Aufmerksamkeit und Nachdenken nicht überflüssig machten, sondern erst recht hervorriefen. Ueberhaupt ging sein Bestreben überall, bei der landwirthschaftlichen sowol als der sonstigen gewerblichen Erziehung der Jugend, nicht blos auf die Ausbildung einer einzelnen technischen Fertigkeit, sondern auf die universelle einer echten Industriebildung.

Die meiste Zeit und Thätigkeit der Zöglinge in der Armenbildungsanstalt zu Hofwyl ward, wie schon bemerkt, auf landwirthschaftliche Arbeiten verwendet, der theoretische Unterricht dagegen nur in den Pausen zwischen diesen, gewissermaßen als eine Erholung von der körperlichen Anstrengung, theilweise auch während der Arbeiten selbst betrieben, Letzteres insofern, als man die jungen Arbeiter auf die Erscheinungen der sie umgebenden Natur aufmerksam machte und dadurch namentlich auch schädlichem Aberglauben vorzubeugen suchte. Daß außerdem durch die in Hofwyl eingeführte Art des landwirthschaftlichen Betriebes — die rationelle — die Beobachtungsgabe und Aufmerksamkeit dieser jungen

---

*) „Je beschränkter der Spielraum des Menschen oder vielmehr des Berufslebens ist (sagt Fellenberg in den „Landwirthschaftlichen Blättern von Hofwyl"), um so mehr intensiv vollendet muß er ausgefüllt werden, um objectiv oder in seiner Wirksamkeit, wie subjectiv, Befriedigung zu gewähren. Würden die Handarbeiter, bis zum geringsten Tagelöhner, ja bis zum Schweinehirten hinunter, anstatt immerfort dem Verderben der Aufmerksamkeitslosigkeit, der Unbehülflichkeit und des rohesten Uebelwollens preisgegeben zu bleiben, dazu erzogen werden, sich in der Vollendung ihrer Aufgabe, so gering sie auch sein möchte, zu gefallen und den Genuß einer höhern Kunst- und Industrieentwickelung in ihrem Berufe zu finden, dadurch des Wohlwollens theilhaftig zu werden, das selten Demjenigen gebricht, der mit gutem Erfolge vollbringt, was er zu thun hat, wie verschieden würde dann nicht für die Landwirthschaft und für den Staat, wie für diese Menschenclasse selbst, das Resultat ihres Lebens sein."

Arbeiter allseitig angeregt, ihre Urtheilskraft geschärft, überhaupt ihre Intelligenz in mehrfacher Beziehung jedenfalls weit besser als durch erlernten Wortkram ausgebildet, zugleich der Geist der Ordnung, Sparsamkeit, des Fleißes in ihnen entwickelt und somit in alle Wege vortheilhaft auf ihre Charakter- und Gemüthsbildung gewirkt ward, geht aus dem früher Gesagten hinlänglich hervor. Letzteres geschah auch durch Ausbildung der Gesangkunst, welche Fellenberg als ein vorzügliches Bildungsmittel betrachtete. Dem eigentlichen Unterrichte wurden im Durchschnitte nur 2—3 Stunden täglich gewidmet; daß dies vollkommen hinreiche, ist durch die Erfahrungen der hofwyler Anstalt, sowie anderer, ihr nachgebildeter, erwiesen; auch erklärt sich psychologisch recht wohl, wie Kinder, die den größten Theil des Tages über mit Handarbeiten in der freien Natur beschäftigt werden, in den wenigen für den eigentlichen Unterricht bestimmten Stunden mit desto größerer Aufmerksamkeit, Lust und Liebe lernen und darum um so raschere Fortschritte machen.

In ökonomischer Hinsicht waren alle Einrichtungen bei der Armenkinderanstalt in Hofwyl so getroffen, daß durch die Arbeiten der Zöglinge sowol die zur Errichtung der Anstalt nothwendigen Vorschüsse als auch die laufenden Kosten derselben, wo nicht ganz, doch größtentheils gedeckt werden mußten. Fellenberg ging dabei von dem Grundsatze aus, daß das Bewußtsein, zu den Kosten ihrer Erhaltung und Erziehung selbst beizutragen, diesen armen Kindern jenes edle Gefühl von Selbständigkeit verleihen werde, ohne welche wahre Sittlichkeit nicht zu denken sei. In den ersten Jahren, wo die Zöglinge wegen ihrer unentwickelten Kräfte noch wenig leisten konnten, entstand freilich ein Ausfall, allein Fellenberg behauptete und bewies durch Thatsachen, daß dieser Ausfall sich vollkommen decke, wofern nur die Zöglinge bis zu ihrem 20. oder 21. Jahre in der Anstalt verblieben, ja daß unter günstigen Umständen das zur ersten Einrichtung angelegte Capital sich vortheilhaft verzinse.

Ein im Jahre 1813 von einer Commission der bernerischen Regierung über die Armenerziehungsanstalt zu Hofwyl erstatteter Bericht gab derselben das Zeugniß, „daß sie alle Erwartungen übertreffe, daß durch sie der Beweis geliefert sei, wie unter einem tüchtigen Lehrer und Führer auf solche Weise die so bedauernswürdige Classe armer, vernachlässigter Kinder mit geringen Kosten zu thätigen und wohlgesinnten Bürgern überall erzogen werden könne, wo eine ausgebreitete verbesserte Landwirthschaft den Kleinen zweckmäßige Beschäftigung gebe.“ Die Anstalt bestand damals aus 23 Knaben von 7—13 Jahren. Oekonomisch stand sie so gut, daß jeder Zögling nach Abzug des Ar-

beitslohnes, den er verdient hatte, jährlich nur noch 83 Franken kostete. Selbst vermögende Landleute suchten für ihre Söhne Aufnahme in die Anstalt, da die Erfahrung bewiesen hatte, daß die dort befolgte Erziehungsweise das geeignetste Mittel sei, um tüchtige Landwirthe zu bilden.

In der, 1830 errichteten Mittel- oder Realschule (für solche Kinder, welche muthmaßlich einen bürgerlichen Beruf ergreifen würden) nahmen ebenfalls *praktisch-technische* Uebungen eine vollberechtigte Stellung neben den theoretischen Lehrgegenständen ein; Zweck derselben war auch hier eine *allgemeine echte Industriebildung*.

Endlich in der, unter der Leitung der Frau von Fellenberg und ihrer Töchter stehenden Mädchenerziehungsanstalt (Sophienschule genannt) wurden Töchter armer Familien der Umgegend in der Haushaltungskunst und andern nützlichen Kenntnissen unterwiesen. Auch ein Kindergarten war damit verbunden. Die Anstalt zählte 50—60 Zöglinge. Mehrere davon blieben in Hofwyl als Haus-, Küchen- und Kammermädchen; andere waren sehr verständige Hausfrauen geworden. Weil man jedoch fand, daß diese Mädchen in Hofwyl sich zu sehr gewöhnten, immer aus dem Vollen zu wirthschaften, so hob man die Anstalt auf und ertheilte den Unterricht in den betreffenden Dörfern selbst.

Um seine Grundsätze und ihre praktische Anwendung in weitern Kreisen zu verbreiten, sammelte Fellenberg eine große Anzahl von Volksschullehrern um sich und gab diesen einen förmlichen Lehrcursus seiner Erziehungsmethode. Leider ward dieses Unternehmen von einer damals im Canton herrschenden Partei mit nicht günstigen Augen angesehen und erfuhr mannichfache Hindernisse. Aehnlich erging es wol seiner Armenkinderanstalt. Darauf scheint wenigstens die Bemerkung von *Jeremias Gotthelf* (in seiner „Armennoth", Bern 1840) zu deuten, welcher sagt: Aus eigenthümlichen Gründen habe dieselbe im eigenen Lande nicht wurzeln, nicht die rechte Anerkennung finden wollen. Doch wurden mehrere Anstalten nach dem Muster der Fellenberg'schen anderwärts in der Schweiz angelegt, und zwar gleichfalls mit günstigem Erfolge.

Von auswärts ward den Fellenberg'schen Anstalten Anerkennung in reichem Maße zu Theil, nicht blos durch zahlreichen Besuch in den höhern Erziehungsanstalten von Seiten der Söhne vornehmer Familien beinahe aus allen Ländern Europas und selbst aus andern Welttheilen, sondern auch durch die Aufmerksamkeit, welche diesen Anstalten von vielen Regierungen sowie von den hervorragendsten Staatsmännern und Gelehrten aller Länder gewidmet wurde. Unter den letztern sind besonders zu nennen: der Graf Capo d'Istria, Lord

Brougham, der französische Staatsrath Dégérando, der Belgier Ducpétiaux (welcher ganz neuerlich in seinem Berichte über Errichtung von Rettungsanstalten für verwahrloste Kinder der hofwyler Musteranstalt rühmend gedacht hat), in Deutschland unter Andern Fichte, welcher sogar einmal die Idee hatte, Hofwyl zum Ausgangspunkte für die Realisirung seines großartigen, in den „Reden an die deutsche Nation" niedergelegten Plans einer deutschen Nationalerziehung zu machen und zu dem Ende persönlich mit Fellenberg in Beziehung zu treten. Die k. k. österreichische Landwirthschaftsgesellschaft zu Wien ließ sich einen Bericht über die Hofwyler Anstalten erstatten und machte (1816) Vorschläge zu Gründung ähnlicher Anstalten in Oesterreich, welche die Genehmigung des Kaisers fanden. Ob dieselben zur Ausführung gekommen und in welcher Richtung, oder warum nicht, ist mir unbekannt. Aehnliches geschah seitens der französischen und der russischen Regierung. In Irland scheint, nach Mittheilungen englischer Zeitschriften aus dem Jahre 1823, eine gelungene Nachahmung der Fellenberg'schen Anstalten (wahrscheinlich der Armenkinderanstalt) zu Stande gekommen zu sein. Von den neuern Nachbildungen dieser Anstalt („Wehrlischule" wurde sie nach ihrem vieljährigen Leiter Wehrli genannt) in Deutschland, Frankreich und Belgien wird weiterhin speciell die Rede sein. Für jetzt füge ich den schon früher (S. 76) gegebenen Schilderungen dieser Anstalt noch einige weitere Züge aus derselben Darstellung hinzu. Der Verfasser dieser Darstellung, Dr. Birnbaum, besuchte die Anstalt in ihrer höchsten Blütezeit, welche zwischen die Jahre 1829 und 1831 fällt. Damals wurden 140 — 150 Knaben darin erzogen. Die Mehrzahl derselben ging aus der Anstalt in ländliche Dienste (als Knechte oder dergleichen), manche auch zu städtischen Beschäftigungen über. Den bildenden Einfluß der dortigen Erziehungsweise auf den sittlichen Charakter, die Gewohnheiten und Neigungen der Zöglinge schildert Birnbaum, nach eigenen Beobachtungen und nach Mittheilungen von Bewohnern der Umgegend, welche Knaben in die Anstalt gebracht hatten, als ganz bewundernswerth. Eines der Hauptmittel, dessen man sich bediente, bestand in der Benutzung der in Bildung und Charakter schon mehr befestigten Zöglinge zur Erziehung der neu aufgenommenen. Außerdem standen dem Leiter der Anstalt mehrere junge Männer von 20 — 30 Jahren, ebenfalls in der Anstalt gebildet, als bezahlte Miterzieher zur Seite. Die Knaben waren beim Arbeiten sowol als beim Essen in Gruppen getheilt, deren jede von einem solchen Aufseher geleitet und beaufsichtigt wurde. Von der Art und Weise, wie in dieser Anstalt die praktische Arbeit mit dem theoretischen Lernen und mit der Einwirkung auf den sittlichen Charakter Hand in Hand ging, entwirft Birnbaum

ein sehr anschauliches und lehrreiches Bild, welches ich hier wiedergeben zu müssen glaube. Es waren zwei neue Zöglinge aufgenommen worden, ziemlich verwilderte Knaben aus einem unfernen Dorfe. Man hatte diese, wie es Sitte war, gereinigt und in ordentliche Kleider gesteckt, dann aber jeden derselben einem ältern, erprobten Zöglinge an die Hand gegeben. Birnbaum beobachtete bald darauf den einen der beiden Neuaufgenommenen, wie er unter Leitung seines jugendlichen Aufsehers im Garten Stangenbohnen pflanzte, und hörte dabei folgendes Gespräch:

Stephan. Nein, Franz, das kann ich wirklich noch nicht begreifen. Es wollen die sechs Bohnen nie genau passen.

Franz. So sieh doch nur einmal recht zu, wie ich's mache, und merk' dir die Regel, wonach ich's mache, dann wird's schon gehen. Gerade an den Kreisrand dieser Tellervertiefung stecke ich die erste Bohne ganz beliebig; die zweite muß dann aber hierhin kommen, sodaß sie auch im Kreisrande liegt und ebenso weit von der ersten absteht, als diese von der Stange im Mittelpunkte. Und nun ergibt das gesunde Augenmaß ganz von selbst, wo die noch übrigen vier Bohnen hingepflanzt werden müssen. Nun, hast's begriffen?

Stephan. Ja wol! Jetzt will ich's versuchen; jetzt kann ich's gewiß.

Franz (nach einer kleinen Pause stillen Beobachtens). Das war recht! Nun die dritte — gut! — aber ja nicht zu tief, nicht tiefer als das erste Zeigefingerglied, und dann die Oeffnung mit lockerer Erde ausgefüllt!

Stephan. Das ist ja merkwürdig, daß das so genau zutrifft! Wie hat man das nur erfinden können?

Franz. Hättest du wol Lust, zu erfahren, wie man das hat erfinden können?

Stephan. Sehr große Lust.

Franz. Nun, hab' nur Geduld! Herr Wehrli und Herr Büchi unterweisen uns hierin. Man nennt das Geometrie, es ist die Kunst, Figuren zu machen, zu messen und zu begreifen.

Stephan. Ich will die Kunst auch lernen. Aber wie kommt denn dieser Kreis in die Erde? er geht so genau um die Stange herum, daß ich nicht begreife, wie man ihn hat machen können.

Franz. Der Kreis wird mit einem Teller eingedrückt in die lockere Erde, ehe die Stangen eingesteckt sind.

Stephan. Lehrt das auch die Geometrie?

Franz. Nein, das lehrt der gesunde Menschenverstand.

Stephan. Wie merkwürdig das Alles ist! Jetzt lauf' ich zu meinem Bruder, um ihm zu erzählen und zu zeigen, was ich gelernt habe.

Franz. Das ist hübsch, daß du deinem Bruder Freude machen willst. Aber es ist nicht recht, seine Arbeit ohne Noth zu verlassen. Warte doch nur einige Augenblicke, bis der Mittag uns von der Arbeit abruft, dann kannst du ja mit deinem Bruder sprechen.

In diesem kleinen Bilde zeigt sich verwirklicht, was ich oben als nothwendige Folgen einer solchen nach praktischen und natürlichen Grundsätzen eingerichteten Erziehung darstellte: Ernst und Hingebung an die Arbeit bei den Zöglingen, eine schöne Gegenseitigkeit in der Anleitung der schwächern durch die vorgeschrittenern und in der freiwilligen, neidlosen Unterordnung Jener unter Diese, praktisches Geschick, Sicherheit der Hand und des Auges, endlich die naturgemäße Verbindung des theoretischen Unterrichts mit dem praktischen, indem jener diesen unterstützt, dieser das Bedürfniß nach jenem hervorruft.

Auch Salzmann nahm, ungefähr um dieselbe Zeit wie Pestalozzi und Fellenberg, die Entwickelung der praktischen Thätigkeit der Zöglinge durch Arbeit als ein wesentliches Bildungselement in sein Erziehungssystem auf. In seiner Schrift: „Ueber die Erziehungsanstalt in Schnepfenthal" bekennt er sich zu dem Grundsatze: „Die Kenntnisse hält man hier für minder wichtig als die Ausbildung der leiblichen und geistigen Kräfte der Zöglinge." Neben den Gartenarbeiten wurden daselbst besonders auch solche Handarbeiten getrieben, welche theils an sich, theils durch die Gewandtheit, die sie verleihen, den Zöglingen in ihrem künftigen Berufsleben nützlich zu sein versprachen, wie: Papparbeiten, Tischlerarbeiten, Drechseln, Korbflechten u. s. w. In jeder Stube befand sich eine Werkstatt mit Hobelbank, Meißel, Bohrer, Hammer, Feile, Schnitzmesser u. s. w. Auch im Gebrauch des Schießgewehrs übte man die ältern Zöglinge, von der ganz richtigen Ansicht ausgehend, daß dadurch sicherer, als durch ängstliches Verstecken des Feuergewehrs vor ihrer Berührung, Unglück verhütet werde. Um den Erwerbs- und Spartrieb der Zöglinge zu wecken, zugleich sie zur Ordnung, Pünktlichkeit und einer geschäftsmäßigen Thätigkeit zu gewöhnen, übertrug man ihnen Aemter im Hause gegen eine bestimmte Vergütung, (z. B. die Aufsicht über die Ordnung in den Stuben und Schlafsälen), gab ihnen anch Anleitung und Gelegenheit zur Betreibung eines kleinen Handels mit Papier und Federn und dergleichen. Auf solche Weise mußten sie sich ihr Taschengeld selbst verdienen. „Mancher erwirbt sich durch Fleiß und Ordnungsliebe 30—40 Thaler", sagt Salzmann und setzt hinzu: „Keines dieser Erwerbsmittel ist schmutzig, daher ist auch nicht zu befürchten, daß die Zöglinge dadurch zum Geiz oder zu andern Ausartungen des Erwerbstriebes verführt werden, im Gegentheil gewöhnen sie sich, die Idee des Besitzes immerfort an die Idee des Er-

werbes zu knüpfen, und lernen dadurch den rechten Werth und Gebrauch des Geldes weit besser kennen als andere Kinder, welche ohne eigene Bemühung Geld von ihren Aeltern erhalten."

Nach ähnlichen Grundsätzen, wie die vorgenannten, ist die von Fr. Fröbel in Keilhau unweit Rudolstadt begründete Erziehungsanstalt eingerichtet. Auch dort ist die körperliche Arbeit, zumal im Freien, als ein wesentlich pädagogisches Element in den Kreis der Erziehung aufgenommen; auch dort geht man darauf aus, die jungen Leute durch Weckung und Uebung ihrer praktischen Thätigkeit zur Selbständigkeit und zu der Fähigkeit, sich in allen Lagen selbst zu helfen, heranzubilden, und die Erfolge dieser Methode sind auch dort die erfreulichsten.

Lancaster empfahl ebenfalls die Erziehung der Jugend durch praktische Beschäftigungen, vornehmlich Gartenbau, welcher die Jugend zu Garten- und Feldarbeiten geschickt mache, ihr Liebe zum ländlichen und häuslichen Leben einflöße und sie mit Kenntnissen bereichere, die ihr später zu statten kämen. Auch Handarbeiten hielt er für nützlich, bei richtiger Wahl zugleich für einträglich, daher namentlich geeignet zu Bildungs- und Erwerbsmitteln für die Kinder der ärmern Classen. „Durch solche Vorkehrungen würden wir unsere Armen zur Ordnung, Reinlichkeit, Betriebsamkeit erziehen; die Früchte hiervon würden sie ernähren, bis sie zum Dienen tauglich sind, und der Grund zu ihrer künftigen Würde und Brauchbarkeit in der bürgerlichen Gesellschaft wäre gelegt *)." Nach seinen Andeutungen muß man glauben, daß ihm praktische Versuche einer solchen Erziehung durch Arbeit, welche von günstigem Erfolge gekrönt worden, vor Augen standen.

Owen, in seiner socialindustriellen Colonie zu New-Lanark, ließ die Kinder nur bis zum 10. Jahre in der Schule unterrichten, brachte es aber mittels einer ganz praktischen, Alles auf den künftigen Gebrauch berechnenden Methode dahin, daß sie in dieser kurzen Zeit ausreichende Kenntnisse in Geometrie, Mechanik und Naturkunde erlangten. Alsdann gingen dieselben in die Ateliers über, wo sie das Gelernte sogleich praktisch anwendeten. Daß jener Versuch Owen's in Lanark von den günstigsten Folgen, insbesondere auch für Veredlung der Arbeiter, begleitet war, ist notorisch.

In neuerer Zeit sind zahlreiche Anstalten im Geist und nach dem Muster der „Wehrlischule" theils von Privaten, theils von Regierungen errichtet worden, allerdings nur mit dem beschränkten Zweck: arme, verwaiste oder sittlich und geistig verwahrloste Kinder durch eine auf Ent-

*) S. Jos. Lancaster: „Ein einziger Schulmeister unter 1000 Kindern." Aus dem Englischen von Natorp (1808).

wickelung ihrer praktischen Thätigkeit gerichtete Erziehung zu bessern und zu bilden. Die bekanntesten und bewährtesten dieser Anstalten sind: in Deutschland die des Rauhen Hauses zu Horn bei Hamburg (seit 1833), in Frankreich die zu Mettray bei Tours (seit 1840), in Belgien die zu Ruysselede (seit 1849). In Frankreich wurden von 1841—44 im Ganzen 15 solcher Anstalten unter der Form von Ackerbaucolonien errichtet. Auch in England gibt es solche Rettungs- und Erziehungsanstalten für verwahrloste oder verwaiste Kinder, z. B. in Parkhurst auf der Insel Wight, in Baterbury bei Chelmsford, in Norwood bei London, das Royal Victoria Asylum in London u. s. w. Sie verfolgen sämmtlich den Zweck, die Jugend durch praktische Arbeiten sittlich zu bilden und für ihren künftigen Lebensberuf brauchbar zu machen, insbesondere ihr die zur Führung einer guten Hauswirthschaft nöthigen Fertigkeiten und Eigenschaften beizubringen. Abgesondert davon scheinen noch an manchen Orten allgemeine Industrieschulen für die ländliche Bevölkerung *) zu bestehen, welche hauptsächlich auf einen rationellern Betrieb der Landwirthschaft abzwecken. Diese letztern sucht man neuerdings auch in Frankreich nachzuahmen **). Die Schweiz besitzt gleichfalls mehrere sogenannte „Colonieanstalten", worin die Zöglinge mit ländlichen Arbeiten beschäftigt werden. „Es ist ein wahres Vergnügen", schreibt ein Beobachter derselben, „die von Gesundheit strotzenden Jungen anzusehen, wie sie die ländlichen Arbeiten mit einer Lust verrichten, welche die Erwachsenen beschämt" ***). In Belgien wird in vielen Dorfschulen die Jugend mit den Fortschritten des Land- und Gartenbaues bekannt gemacht; das gegenwärtige (seit 1847 beste-

*) S. Ed. Ducpétiaux: „Mémoire sur l'organisation des écoles de réforme" (Bruxelles 1848).

**) „Der Präsident der französischen Republik hat aus seiner Schatulle 20 Volksschullehrern das nöthige Geld gegeben, um je zwei Hectaren Ackerland zu pachten, welche unter ihrer Aufsicht durch die Schulkinder bebaut werden sollen. Er will, was bereits in England und Irland ausgeführt ist, versuchen: die eine Hälfte des Tags zum Lernen des Lesens, Schreibens und Rechnens, die andere zum Landbau zu verwenden. Dieses Verfahren hat in England und Irland zugleich den schlechtbesoldeten Lehrern ein anständiges Einkommen verschafft." So berichtet Zyro in seinem: „Antipauperismus" (Bern 1851) und fügt hinzu: „Ich möchte wünschen, daß jede Schulgemeinde im Stande wäre, der Schule ein Stück Land zu geben, und zwar zu dem Zwecke, daß der Ertrag der Arbeit den armen Schulkindern zu Gute käme, sodaß sie im Winter nach beendigter Morgenschule im Schulhause ihre selbstgezogenen Kartoffeln essen könnten. Wäre zugleich eine Suppenanstalt eingerichtet, so könnte jedes arme Kind seinen Hunger stillen, was für arme Familien eine große Erleichterung wäre."

***) S. die oben angeführte Schrift von Zyro.

hende) liberale Cabinet benutzt den Unterricht in den Elementarschulen, um den Schlendrian der Landwirthe zu bekämpfen.

Die oben erwähnten Anstalten zu Horn, Mettray und Ruysselede erstrecken die praktische Erziehung ihrer Zöglinge weit über die bloßen ländlichen Beschäftigungen hinaus; sie stellen jede in sich gleichsam eine vollständige kleine Gesellschaft dar, die für ihre Bedürfnisse sorgt und sich so viel als möglich ohne fremde Beihülfe selbst zu erhalten sucht. Im Rauhen Hause geht dies so weit, daß die Zöglinge sich die meisten ihrer Wohnungen selbst gebaut haben nach dem wachsenden Bedürfniß der Anstalt, die, 1833 mit 12 Zöglingen eröffnet, 1844 schon 86 Kinder (58 Knaben und 28 Mädchen) umschloß, welche Zahl 1850 auf 100 gestiegen war. Sie sind in „Familien" zu je 12 eingetheilt, deren jede in der Regel eine besondere Wohnung und besondere Arbeitsräume hat. Die in der Anstalt hauptsächlich betriebenen Arbeiten sind: Schneidern, Schustern, Pantoffelmachen, Bürstenbinden, Schwefelholzmachen, Wollspinnen, Tischlern, Drechslern, Backen, Malen, Mauern, Zimmern, Garten- und Feldwirthschaft, Buch- und Steindruckerei, Buchbinderei, — endlich für die Mädchen allerhand Hausarbeiten als Köchinnen, Hausmädchen, Wäscherinnen, sowie Nadelarbeiten (Nähen, Flicken, Stricken u. s. w.). Sämmtliche Arbeiten werden für den Bedarf der Anstalt selbst betrieben; nur die Buchdruckerei und Buchbinderei nimmt auch Bestellungen von auswärts an. Das im Jahre 1836 erbaute „Arbeitshaus" enthält drei förmliche Schneiderwerkstätten, eine größere, wohlgeordnete Einrichtung für die Spinner, die Werkstätte der Pantoffelmacher, zwei Schustereien, acht Hobelbänke für die Tischler. Daneben befand sich die Vogtei, worin unter Aufsicht des Vogts die kleinen „Landwirthe" im Winter beschäftigt wurden. Von dem Geiste, welcher diese Arbeiter beseelt, habe ich im vorigen Capitel eine Probe gegeben *).

In Mettray sind die Knaben (1844 gegen 300, jetzt wol mehr) in größere Gruppen, zu 40, eingetheilt. Die Beschäftigungen derselben sind zwar vorzugsweise landwirthschaftliche, daneben aber bestehen auch Werkstätten für Grob- und Hufschmiede, Stellmacher, Holzschuhmacher, Tischler, Maurer, Pflugmacher, Schneider, Schuster, Bürstenbinder, Bäcker u. s. w. Noch andere Zöglinge werden für den Hausdienst verwendet. Auch eine Mühle hat man angelegt; Wein- und Seidenbau sowie Chausseearbeiten werden mit Eifer betrieben; eine Löschanstalt für die Umgegend ist organisirt; endlich ist mit dem

---

*) Vergl. Wichern: „Festbüchlein des Rauhen Hauses zu Horn" (2. Aufl. Hamburg 1851); „Fliegende Blätter des Rauhen Hauses" (fortlaufende Mittheilungen über die Anstalt; ebendas.).

Institut auch eine Bildungsschule für künftige Matrosen (école de mousses) verbunden *). Die Erfolge der Anstalt in sittlicher wie ökonomischer Hinsicht werden als äußerst günstige geschildert.

Ueber die Anstalt zu Ruysselede in Belgien (die einzige unter jenen dreien, die aus Staatsmitteln begründet ward) hat das Journal „L'Indépendance belge" unterm 30. Juni 1851 einen höchst interessanten Bericht, bei Gelegenheit der Feier des zweiten Jahresfestes ihres Bestehens, veröffentlicht. Die Anstalt enthält dermalen gegen 500 Zöglinge, Knaben und Mädchen, theils Waisen, theils Vagabunden. Die Erziehungsresultate bei diesen, so übel vorbereitet in die Anstalt eingetretenen jungen Leuten müssen jenem Bericht zufolge ganz außerordentliche sein. Nach kurzer Zeit, so wird versichert, legen diese Zöglinge der sittlichen Roheit und Verwahrlosung ihre verderbten Sitten ab, werden moralisch feinfühlend und für Bildung empfänglich. Nach ihrem Fleiß und guten Betragen avanciren sie zu Souschefs und Chefs, welche die Arbeiten der andern zu überwachen haben und als Auszeichnung einen gelben Streifen am linken Arme tragen. Ueberhaupt sucht man fast nur durch Ehrgefühl auf sie zu wirken. Freiheits- und andere Strafen kommen höchst selten vor. Die Namen der Besten sind im Arbeitssaale auf eine Tafel geschrieben. Die Hauptbeschäftigung der Zöglinge ist auch hier die Bebauung des Landes, die sie mit außerordentlichem Erfolge betreiben (der Werth des Bodens der Colonie hat sich bereits — in so kurzem Zeitraume — vervierfacht, große sandige Strecken sind urbar gemacht), und die Viehzucht (es sind 100 Stück Vieh da, zwei Ställe für 12 Pferde, Schweineställe u. s. w.); aber auch allerhand Handwerke werden getrieben, besonders solche, welche zum Unterhalt der Colonie selbst dienen, Backen, Spinnen, Weben, Korbflechten, Schneidern, Schustern, Tischlern u. s. w. **). Desgleichen werden die Zöglinge schon vom siebenten, achten Jahre an zu militärischen Uebungen angehalten, die sie mit Kraft und Geschick ausführen. Endlich

---

*) S. „Fliegende Blätter des Rauhen Hauses" Nr. 2 (1844), Ducpétiaux a. a. O. und „Rapport sur les écoles de réforme en Belgique, fait par Mr. le ministre de justice à la chambre des représentans dans la séance du 23 Janvier 1850."

**) Nach neuern Mittheilungen eines Besuchers jener Anstalt werden die Zöglinge während der rauhen Jahreszeit, wo die Feldarbeiten ruhen, unter Anderm auch mit der Zusammenstellung von Mustersammlungen, z. B. der verschiedenen Stufen der Flachsbereitung, der verschiedenen Sorten von Gespinnsten, sowie mit der Fertigung von Kasten mit Handwerkszeug beschäftigt; diese Arbeiten werden theils an andere Schulanstalten zum Gebrauch beim Unterricht verkauft, theils von der Regierung zu gleichem Zweck namentlich an Landschullehrer vertheilt.

hat man sogar eine kleine Musikbande gebildet, an welcher Theil zu nehmen für eine Belohnung gilt; wie der Bericht sagt, leistete auch diese nach so kurzer Zeit schon Ueberraschendes. Das Aussehen der sämmtlichen Zöglinge war munter, körperlich kräftig und geistig geweckt; Krankheiten kommen selten vor.

Ueber mehrere der oben genannten englischen Anstalten finden sich in dem erwähnten Berichte von Ducpétiaux sehr interessante specielle Mittheilungen, welche die Art, wie man dort die praktische Methode anwendet, und zugleich die Vortheile dieser Anwendung in ein klares Licht stellen.

Die Vorsteherin des Royal Victoria Asylum (für junge Mädchen) sprach sich über ihre Verfahrungsweise folgendermaßen aus:

„Alle Verrichtungen in der Hauswirthschaft, diejenigen ausgenommen, welche einen größern Kraftaufwand erfordern, werden den Kindern anvertraut. Bei ihrem Eintritt in die Anstalt suchen wir ihren Charakter zu erforschen; nach einiger Zeit lassen wir sie dann selbst eine Beschäftigung wählen. Von vierzehn zu vierzehn Tagen wird damit gewechselt, damit die jungen Mädchen nach und nach in alle Einzelheiten der Wirthschaftsführung eingeweiht werden. Nur die bei der Milchwirthschaft beschäftigten führen ihr Amt einen ganzen Monat fort. Bei der Einübung der Mädchen zu diesem Geschäft verfahre ich folgendermaßen: Ich begleite das Kind zuerst in die Milchwirthschaft und zeige ihm, was es zu thun hat; sobald die Schülerin so weit ist, um das Geschäft allein auszuführen, gebe ich ihr ein anderes Mädchen bei, welches sie nun ihrerseits zu unterweisen hat; diese ersetzt sie dann und wird ebenfalls wieder aus einer Schülerin eine Lehrerin. So geht es von Monat zu Monat. In diesem Augenblicke sind meine beiden Milchwirthschafterinnen zehn Jahre alt, und, obgleich es fast unglaublich scheint, diese zwei Kleinen bereiten die Milch zu, machen Butter und erfüllen alle Verrichtungen ihres Amtes zu meiner Zufriedenheit. Andere Mädchen haben den Viehhof, andere die Reinigung und Ordnung der Zimmer zu besorgen, wieder andere die Küche, die Waschanstalt, das Waschhaus; ferner machen sie abwechselnd die Betten, decken den Tisch u. s. w. Alle sind den Befehlen einer Oberin unterworfen, welche unter denen ausgewählt wird, die durch ihr gutes Betragen und ihre Geschicklichkeit sich auszeichnen. Ich selbst mache an jedem Morgen eine Runde durch die Anstalt, sehe nach, ob alle Arbeiten richtig ausgeführt sind und Alles in Ordnung ist. Der Wechsel der Beschäftigungen, die damit verbundenen Auszeichnungen, der Wetteifer unter den verschiedenen Arbeiterinnen — alles Dies macht die Arbeit zu einer wahren Lust und Belohnung für die Zöglinge. Es ist ein interessantes Schauspiel, zu

sehen, wie dieselben darum betteln, mit dieser oder jener Beschäftigung beauftragt zu werden. Noch gestern bat mich ein liebes kleines Mädchen von sieben Jahren mit schmeichelnder Geberde: ich möchte ihr gestatten, meine Kammerjungfer zu sein. Man muß unter diesen kleinen Wesen gelebt haben, um sich von der schnellen Entwickelung ihrer geistigen Fähigkeiten unter dem Einfluß einer wohlwollenden Erziehung, von der Menge der kleinen Dienste, die sie zu leisten vermögen, und von dem Eifer zu überzeugen, womit sie sich gegenseitig unterstützen." — In der Schule von Baterbury werden die jungen Mädchen ebenfalls zu allen möglichen häuslichen Arbeiten angeleitet: sie waschen, kochen, backen Brot, reinigen das Haus, fertigen Hemden und andere Kleidungsstücke für die Armen des Districts. Die Vorsteherin der Anstalt, welche eine gebildete Person ist, berechnet, daß ein so erzogenes Mädchen schon im Alter von sieben bis acht Jahren in der Hauswirthschaft dieselben Dienste leisten könne, wie ein Mädchen von 13—14 Jahren, welche nie ihr Aelternhaus verlassen hat. — Aehnlich ist es in der Schule zu Norwood bei London; besonders erwähnt finde ich hier noch Krankenwärterdienste, welche die Mädchen unter Leitung einer Krankenpflegerin verrichten. Die Erziehung, die man den Mädchen dort gibt, zweckt besonders darauf ab, dieselben zu Dienstmädchen, Köchinnen, Wäscherinnen, Kinderwärterinnen, Kammerjungfern zu bilden oder sie geschickt zu machen, der Hauswirthschaft eines Arbeiters vorzustehen. Man lehrt sie Wirthschaftsbücher führen, Recepte für Küche und andere Zweige des Hauswesens, Inventare von Wirthschaftsvorräthen, Listen der Verkaufsartikel eines kleinen Krams nebst ihren Preisen aufsetzen, und bildet sie so zu den Pflichten der Stellung, welche sie einzunehmen bestimmt sein werden; man macht sie aufmerksam auf die Klippen, die sie zu vermeiden haben, und sucht ihnen die Eigenschaften der Klugheit und Sorgsamkeit beizubringen, welche von directem Einfluß auf ihr künftiges Geschick sein werden. Der Vorsteher der Anstalt hält sechs Kühe, deren Besorgung, nebst der Milchwirthschaft, ebenfalls den Mädchen anvertraut ist; so erreicht man den Zweck, einen Theil derselben als Mägde und Wirthschafterinnen auf dem Lande unterzubringen.

Die Schule von Norwood umfaßt gegen 1100 Kinder beiderlei Geschlechts, zum größten Theil aus der Hefe der Bevölkerung Londons — Findelkinder, Bettlerkinder, Vagabunden u. s. w.

Ganz neuerlich haben in Deutschland theils die bei der 100jährigen Feier von Pestalozzi's Geburtstag im Jahre 1845 entstandenen Pestalozzi-Vereine, theils die Vereine für das Wohl der arbeitenden Classen in Preußen, theils verschiedene religiöse Vereine,

einerseits der Verein für innere Mission, andererseits mehrere deutsch-katholische und sogenannte freie Gemeinden *), Anstalten ähnlicher Art wie die des Rauhen Hauses für die Erziehung physisch und moralisch verwahrloster Kinder gestiftet, denen das Princip der Arbeit zu Grunde gelegt ist. So die im vorigen Jahre eröffnete Pestalozzistiftung bei Berlin, zunächst für eine Familie von 25 Knaben. Die Kinder sollen darin durch Unterricht und Arbeit erzogen werden; letztere soll sich hauptsächlich auf Feld- und Gartenbau, sowie auf die einfachern ländlichen Gewerbe erstrecken. Sehr treffend wird als Princip dieses Arbeitsunterrichts aufgestellt: „Die Handwerksarbeiten seien zu elementarisiren, auf ihre einfachsten Formen und Handgriffe zurückzuführen, zur allgemeinen Geschicktmachung der jugendlichen Arbeitskraft für den Selbstbedarf.“ Später will man auch eine Familie der hauswirthschaftlichen Volkserziehung damit verbinden **).

Aehnlichen Grundsätzen folgen: die in Königsberg in Preußen von der dortigen freien Gemeinde begründete Anstalt, die „Moosbude“ genannt, die Rettungsanstalten zu Anklam, Neustadt-Eberswalde u. s. w.

So hat man bereits vielfältig das Princip der Arbeit, der praktischen Thätigkeitsübung, als ein wesentliches Erziehungsmoment benutzt, und allerwärts, wo man dabei mit gutem Willen und Einsicht verfuhr und wo nicht übermächtige äußere Hindernisse im Wege standen, hat dasselbe seine heilsame Kraft bewährt und die wohlthätigsten, zum Theil wahrhaft überraschende Erfolge zu Tage gefördert. Wie kommt es nun, daß diese Methode gleichwol noch immer nicht zu ausgedehnterer Anwendung gelangt, namentlich unserm allgemeinen Volksschulwesen bisher so gut wie gänzlich fremd geblieben ist? Liegen hier äußere, zufällige Ursachen vor, oder ist etwas in jener Methode selbst, was eine allgemeinere Anwendung derselben verhindert? Diese Frage verlangt eine sorgfältige Untersuchung.

---

*) S. die „Mittheilungen des Localvereins für das Wohl der arbeitenden Classen zu Berlin“, 1850 und 1851.

**) S. den Bericht darüber von Diesterweg in den „Rheinischen Blättern“, XLIV. Bd. 1. Heft.

Zehntes Capitel.

Muthmaßliche Ursachen, weshalb das Princip praktischer Erziehung noch nicht in größerm Umfange zur Anwendung gelangt ist.

Daß das Princip praktischer Erziehung der Jugend, trotz der durchaus befriedigenden Resultate, die es beinahe überall, wo man sich seiner mit Einsicht bediente, geliefert hat, doch noch nicht in größerm Maßstabe angewendet, namentlich aber in unser öffentliches Unterrichtswesen noch nicht aufgenommen worden ist, dafür lassen sich wol verschiedene Ursachen anführen.

Zuerst das allgemeine Gesetz der Trägheit, welches in der moralischen Welt kaum weniger mächtig ist, als in der physischen, und jeder Neuerung den Widerstand des Alten als ein schwer zu überwindendes Moment entgegenstellt. Hat es doch auch mehr als eines halben Jahrhunderts seit der ersten Anregung durch die philanthropische Schule bedurft, bevor in unserm Unterrichtswesen die Realien sich eine nur einigermaßen ebenbürtige Stellung und Geltung neben den humanistischen Studien zu erringen vermochten! Hat doch der so naturgemäße und den Lehrern selbst ihr Geschäft so sehr erleichternde Anschauungsunterricht beinahe ebenso lange Zeit gebraucht, um in den Schulen die alte Methode des mechanischen Einprägens zu verdrängen, und ist ihm doch bis auf den heutigen Tag dies noch keineswegs überall gelungen! Was Wunder, wenn die viel durchgreifendere Aenderung des ganzen Schulwesens, welche in der Annahme jener praktischen Methode und ihrer Erhebung über die gebräuchliche theoretische liegen würde, auf eine noch viel größere Abneigung stößt, noch viel schwerer Eingang und Verständniß findet!

Von Seiten der Lehrer, ihrer Mehrzahl nach, war ein bereitwilliges Eingehen auf eine solche Radicalreform des Unterrichts um so weniger zu erwarten, als diese, und namentlich die ältern, tonangebenden und einflußreichen, wenig geneigt sein konnten, ihre bisherige Lehrweise, in die sie sich mit Mühe hineingearbeitet hatten, mit einer andern zu vertauschen, für welche ihnen jede Uebung und Vorkenntniß fehlte. Wie viele dieser Schulmänner möchten wol die Selbstverleugnung eines Pestalozzi besitzen, welcher, wie wir sahen, unumwunden bekannte, daß er schuld sei, wenn ihm die Anwendung der praktischen Methode nicht geglückt? Eher würden die meisten die Schuld davon

auf die Methode schieben, um sich weiß zu waschen, würden überhaupt lieber jede, auch die als wirkliche Verbesserung anerkannte Neuerung von der Hand weisen, als sich den Unbequemlichkeiten, die mit einer solchen allezeit für die bisher anders Gewöhnten verbunden ist, unterziehen. Selbst da, wo eine Verbindung des praktischen mit dem theoretischen Unterricht versucht werden sollte, brachten es die nach dem alten System geschulten Lehrer durch ihre Vorliebe für die theoretischen Studien, die zu beschränken sie nicht Selbstverleugnung genug besaßen, bald dahin, daß der praktische Theil des Unterrichts in Vernachlässigung und Misachtung seitens der Schüler verfiel *). Es ging damit ungefähr so,

---

*) So berichtet Herrmann in seiner Schrift: „Ueber polytechnische Institute" von der Schule zu Chalons: „So entschieden der Grundgedanke dieser Anstalt allen rein wissenschaftlichen Unterricht zurückweist und die Thätigkeit der Schüler auf das Bedürfniß des Gewerbes beschränkt, so hatten sich doch die Lehrer hinreißen lassen, die Schüler zu viel mit theoretischer Mathematik zu beschäftigen, den Unterricht auch auf Logik, Rhetorik, Poesie auszudehnen. Je mehr Zeit aber dem Schulbesuch gewidmet, den Werkstätten entzogen ward, desto mehr stieg das Ansehen des theoretischen Unterrichts, sank die Beschäftigung in den Werkstätten als unwesentliche Nebenarbeit. So kam es allmälig, daß zwei Drittel der Zeit in den Schulen, nur ein Drittel in den Werkstätten zugebracht wurde."

Ganz ähnlich bemerkt Michelsen in seiner mehrerwähnten Schrift: „Wenn im Einzelnen, namentlich in Beziehung auf die Klüterschule und Gartenschule, den gegebenen Verhältnissen gegenüber so wenig erreicht wurde, so lag die Schuld anderswo. Wir müssen vielmehr, um namentlich der Gartenschule zu gedenken, bei aller Achtung vor der Gesammtheit der hiesigen Schullehrer, die mit denen jeder andern Gegend getrost in die Schranken treten können, dennoch den Grund zu dem bisherigen relativen Mislingen der hiesigen Gartenschule zwar nicht in dem widerstrebenden Willen und der allgemeinen Einsicht der Schullehrer, dagegen in ihrem bisherigen, ausschließlich auf die Lehrschule berechneten Bildungsgange suchen, und Verfasser ist überzeugt, daß sich dieselbe Erscheinung überall mehr oder weniger wiederholen würde. Es ist schon oft gesagt und wiederholt worden, es ist namentlich in der neuesten Zeit, wo man sich endlich hat überzeugen müssen, daß es zur Volkserziehung mit dem Lehren und Wissen nicht gethan ist, sondern daß das Erziehen, nicht als ein zufälliges Nebending, sondern als die Hauptsache hinzukommen müsse, von den competentesten Richtern anerkannt worden, daß unsere städtischen Seminarien weder in ihrem Thun noch in ihrem Unterlassen die rechten Pflanzschulen sind für unsere Landgemeindeschulen!" — „Die frühere und gegenwärtige Beschaffenheit unserer Schulen beweist unzweifelhaft, daß die Arbeitsschule als Gartenschule neben allen denjenigen Lehrschulen, deren Lehrer durch zufällige Umstände ihrer Jugend oder durch ihre persönliche Neigung nicht nur Kenntniß der Gartencultur, sondern auch wirkliche Liebe zu derselben hatten, in segensreichen Gang gebracht wurde, aber auch, daß die Gartenschule aufhörte und der schon blühende Schulgarten wieder verwilderte oder zu andern Zwecken diente, wenn der Nachfolger nicht die entsprechenden Eigenschaften hatte."

wie lange Zeit (theilweise noch jetzt) mit dem Unterricht in den Realien auf Gymnasien, der auch von vielen humanistisch gebildeten Lehrern als ein superfluum behandelt und in Folge dessen natürlich auch von den Schülern als ein solches angesehen und nur lässig betrieben ward.

Staats- und Gemeindebehörden waren zu Ergreifung der Initiative für eine solche Reform ebenfalls nicht geeignet. Man weiß, wie schwer sich in diesen officiellen Regionen neue Ideen Bahn brechen, zumal wenn sie zu ihrer Würdigung eine gewisse Kühnheit der Anschauung, zu ihrer Durchführung Entschlossenheit und Beharrlichkeit des Wollens voraussetzen*). Hier kam aber noch hinzu, daß die Grundidee der neuen Methode, die Weckung und Uebung der Selbstthätigkeit des Menschen, zu dem in Deutschland allerwärts herrschenden Systeme des bureaukratischen Regiments oder des sogenannten Polizeistaats ganz und gar nicht paßte, vielmehr dieses System selbst mit allmäliger Untergrabung bedrohte. Haben doch schon die Fröbel'schen Kindergärten, diese vereinzelten Vorläufer einer naturgemäßen, praktischen Jugendbildung, den Argwohn und Haß der derzeitigen Machthaber auf sich gezo-

---

*) Selbst da, wo man aus dem gewohnten bureaukratischen Schlendrian heraustreten und einen höhern Schwung nehmen wollte, wie z. B. bei Entwerfung eines neuen Schulgesetzes für das Königreich Sachsen im Jahre 1848, erhob man sich doch nicht bis zu der Idee einer radicalen Reform des Volksunterrichts durch gänzliche Umkehrung des bisherigen Verhältnisses, Voranstellung der praktischen Thätigkeitsübung und Unterordnung der theoretischen unter diese. Zwar ist in dem betreffenden Entwurfe von „Beschäftigungsanstalten" die Rede, welche „die Bestimmung haben, Schüler der Gemeindeschule außer den Lehrstunden unter erziehender Aufsicht den Tag über angemessen zu beschäftigen" (§. 81). Und zwar sollte sich diese Beschäftigung „nicht allein an die Schularbeiten anschließen, sondern namentlich auch zu nützlichen Fertigkeiten, z. B. Gartenbau, Papier- und Papparbeiten u. s. w. anleiten" (§. 82). Es sollten diese Fertigkeiten auch, namentlich bei den größern Kindern, „zu einer kleinen Erwerbsquelle benutzt werden, sodaß dadurch dieselben zugleich an Fleiß, Muth, Selbstvertrauen gewinnen" (ebendas.). „Die Beschäftigungsanstalten sind in der Regel mit der Gemeindeschule verbunden, können sich jedoch auch an den Kindergarten anschließen" (§. 83). „Die Einrichtung derselben in ihrer Eigenthümlichkeit hängt durchaus von den besondern örtlichen Verhältnissen ab. Jedenfalls aber muß, wo nicht der Lehrer selbst an der Spitze stehen kann, eine erzieherisch befähigte Person die Oberaufsicht führen" (§. 84).

Allein, wie schon aus diesen Bestimmungen, mehr noch aus dem übrigen Inhalte des Entwurfs hervorgeht, blieben auch hier die „Beschäftigungsanstalten" nur ein Anhängsel der Lehrschule; von einer tiefern Einsicht in die erzieherische Bedeutung der Arbeit, von dem Versuch, dieselbe nach dieser Richtung hin wahrhaft zu organisiren und zum eigentlichen Mittelpunkte der gesammten Jugenderziehung zu machen, scheint man ferngeblieben zu sein.

gen, haben Verbote und Verfolgungen von Polizeiwegen erfahren müssen! *)

Auch das Vorurtheil, welches viele geistliche Schulinspectoren gegen die Hereinbeziehung materieller, industrieller Beschäftigungen in den Volksunterricht hegten, hat dem Emporkommen der praktischen Methode wesentlich im Wege gestanden und ihre Erfolge selbst da, wo man sie eingeführt, häufig verkümmert. Sie wollten von dem „Bete und arbeite!“ nur den ersten Theil gelten lassen, betrachteten das Arbeiten als etwas, wenn nicht Unheiliges, doch der Aufnahme in den Unterricht und der Gleichstellung mit den theoretischen Lehrgegenständen Unwerthes, fürchteten namentlich, daß der Religionsunterricht, d. h. der dogmatische Unterricht, den sie allein unter Religion verstanden, dadurch Einbuße leiden möchte. Daß durch die erziehliche Natur der recht organisirten Arbeit brauchbare und darum auch gute Menschen gebildet würden, die im Stande wären, ihre Bestimmung auf der Erde möglichst vollkommen zu erfüllen, „treue Haushalter“ zu sein, schien ihnen kein ausreichender Ersatz dafür, daß vielleicht einige Bibelsprüche oder Katechismussätze weniger auswendig gelernt würden **).

---

*) In dem Rescripte des preußischen Unterrichtsministeriums, durch welches das Verbot der Fröbel'schen Kindergärten in den preußischen Staaten gerechtfertigt werden soll, wird dem Fröbel'schen Systeme schuldgegeben, daß es „dem Christenthume abgewandt sei“ und die Erziehung auf eine „verworrene Theorie“ gründe. „Verworren“ heißt von diesem Standpunkte aus, was nicht in den todten Formalismus des bureaukratischen Einmaleins paßt; unter dem Christenthume aber, dem die Fröbel'sche Ansicht abgewandt sein soll, kann wol nur jenes Pseudochristenthum gemeint sein, dessen Wichtigkeit für gewisse politische Doctrinen durch den bekannten Mephistophelischen Spruch getroffen wird: „Sie denken, duckt er da, folgt er Euch eben auch.“ — Der Curiosität halber sei hier auch ein Antrag erwähnt, der 1851 auf einem der neuerstandenen preußischen Provinziallandtage gestellt und nur mit geringer Mehrheit beseitigt ward. Derselbe ging dahin: „Man solle die Schullehrerseminarien abschaffen, die Volksschullehrer wieder aus den gedienten Unteroffizieren nehmen, den Unterricht in den Schulen aber auf Schreiben, Lesen, Rechnen und einen zweistündigen täglichen Religionsunterricht beschränken.“

**) Auch dies bestätigt Michelsen a. a. O., wenn er berichtet: „Man begegnet noch in den neuesten Zeiten Klagen einzelner Schullehrer und Arbeitslehrerinnen, daß der Prediger, als Inspector der Lehrschule, verboten habe, derselben ein größeres Zeitmaß für die Arbeitsschule — zu rauben.“ — „Es war dem Verfasser besonders auffallend und nur erklärlich aus der allgemeinen Unkenntniß des innern Wesens und Segens der Arbeitsschule, als eines lebendigen Erziehungsmittels, daß einzelne Prediger gerade um ihres evangelischen Sinnes und Wirkens halber die Arbeitsschulen fast nur als ein nicht zu beseitigendes Uebel anzusehen scheinen, das neben den Lehrschulen geduldet werden müsse.“ „Aber (setzt Michelsen hinzu) Verfasser kann es den betreffenden Predigern nicht verhehlen, daß er ihr ausschließliches Ver-

Man hätte meinen sollen, verständige Aeltern würden wenigstens die wichtigen Vortheile einer praktischen Bildung ihrer Kinder für deren Charakter wie für deren Fortkommen im Leben eingesehen und daher auf Einführung derselben in den öffentlichen Schulen gedrungen haben. Aber theils kümmern sich, wie schon früher bemerkt ward, die meisten Aeltern leider wenig oder gar nicht um Das, was die Schule mit ihren Kindern vornimmt, theils haben sie kein rechtes Verständniß von den Zwecken und Mitteln einer vernünftigen Erziehung, theils sind sie dermaßen in Vorurtheilen befangen oder von Eitelkeit und Nachahmungssucht verblendet, daß ihnen ein glänzendes Schein- und Schauwissen ihrer Kinder über Alles geht, daß sie durch ein gutes Censurenregister in einem Dutzend vornehm klingender Wissenschaften, eine öffentliche Belobung vor der Schulcommission oder einige zierliche Examenarbeiten derselben sich vollkommen befriedigt und über die Bildungsresultate der Schule beruhigt fühlen, daher nicht im Entferntesten daran denken, etwas Anderes zu wünschen oder gar auf eine Grundreform dieses ganzen Prunk- und Flitterwesens zu dringen. Andere Aeltern wieder, nur auf den augenblicklichen Vortheil bedacht, lassen ihre Kinder lieber in den Fabriken arbeiten, weil sie hier etwas mehr verdienen, als daß sie dieselben in der Arbeitsschule eine, zwar für den Augenblick vielleicht weniger einträgliche, aber für ihr ganzes künftiges Fortkommen ungleich heilsamere Beschäftigung suchen ließen. Daran scheiterte, wie wir sahen, schon Pestalozzi's Versuch einer Armenkindererziehungsanstalt; dasselbe mußte ich unlängst von einem sehr tüchtigen und für die Einführung der praktischen Methode sehr beeiferten Lehrer hören, dessen Bestrebungen, eine Arbeitsschule für Knaben zu errichten, eben dadurch vereitelt worden waren.

So blieb die versuchte Anwendung der praktischen Methode bis jetzt fast lediglich auf Privatinstitute und solche öffentliche Anstalten beschränkt, bei welchen das Bedürfniß einer derartigen praktischen Verfahrungsweise vorzugsweise stark hervortrat, wie Versorgungsanstalten für arme, verwaiste oder sittlich verwahrloste Kinder. Eben diese Beschränkung aber war ihrerseits wieder einer allgemeinen Anerkennung des Nutzens jener Methode hinderlich. Die Privatanstalten, obschon durch

trauen auf die Lehrschule allein, den bisherigen Resultaten und Erfahrungen gegenüber, gar nicht versteht, namentlich dann nicht, wenn ihnen das Evangelium nicht nur ein Wissen von dem Herrn, sondern ein Leben in dem Herrn ist. Entging ihnen noch immer die heilende Erziehungskraft der Arbeit, so möchte er sie bitten, in v. Wedderkop's lebendiger und gemüthvoller Schilderung das „Rauhe Haus" zu durchwandern."

ihre eigenthümlichen Verhältnisse begünstigt in der Durchführung einer solchen praktischen Erziehungsweise, konnten doch auf der andern Seite selten ganz frei und consequent das Princip dieser Erziehungsweise entfalten, weil sie daneben noch den, meist sehr umfänglichen Anforderungen zu genügen hatten, die in Bezug auf den theoretischen Unterricht der Zöglinge an sie gestellt wurden oder die sie selbst an sich stellten, um mit andern Anstalten und mit den öffentlichen Schulen concurriren zu können *). Auch konnte nicht ausbleiben, daß bei manchen dieser Anstalten die Nachbildung des Familien- und bürgerlichen Lebens in Künstelei und Spielerei ausartete. Außerdem aber schien selbst das vollkommenste Gelingen dieser Versuche noch nicht maßgebend für die öffentlichen Schulen, weil die Privatanstalten mancherlei Voraussetzungen enthalten, welche bei den letztern fehlen, namentlich das geschlossene Hauswesen, vermöge dessen sie ihren Zöglingen zugleich die Familie ersetzen müssen.

Noch mehr vielleicht stand einer allgemeinen Einführung der praktischen Methode der Umstand im Wege, daß dieselbe bisher vorzugsweise auf die Jugend der untersten Classen, zum Theil sogar nur auf sittlich verwilderte und verwahrloste Kinder angewendet wurde. Dadurch bildete sich unwillkürlich bei Vielen die Meinung, daß diese Methode wol gut sein möge, um dem Kinde des Armen sein einstiges Fortkommen, welches auf der niedersten Körperarbeit beruhe, zu erleichtern, oder den jungen Verbrecher und Vagabunden durch die Strenge der Arbeit zu Zucht und Ordnung zurückzuführen, daß sie aber nicht tauge, mindestens nicht nöthig sei für die Jugend der bessern Classen, denen eine vielseitige geistige Bildung, die Erlernung von allerhand höhern Kenntnissen und Kunstfertigkeiten viel nothwendiger sei als die Uebung in mechanischen Beschäftigungen.

Dieses letzte Vorurtheil hat schon Pestalozzi **) treffend widerlegt, indem er sagt: „Was für den Armen als wahrhaft bildend angesehen werden kann, ist dieses nur darum, weil es sich für das Wesen der Menschennatur, ohne Rücksicht auf seinen Stand und seine Ver-

---

*) Der Verfasser kennt eine solche Anstalt, in deren Programm bestimmt ist, daß die derselben übergebenen Mädchen nicht blos in weiblichen Arbeiten geübt, sondern auch die ältern durch praktische Theilnahme am Hauswesen, namentlich dem Kochen und Waschen, sowie an der Beschäftigung und Beaufsichtigung der Kleinen im Kindergarten für ihren künftigen Beruf als Mütter, Hausfrauen oder Erzieherinnen vorbereitet werden sollen. Bei angestellter Erkundigung nach der praktischen Ausführung dieser Bestimmung mußte er aber freilich hören, daß es dazu nur wenig komme, weil die Zöglinge mit ihren Lernstunden und den Arbeiten dafür vollauf zu thun hätten.

**) In seinem „Journal für Erziehung", 1. Bd. 1. Heft.

hältnisse, als bildend erprobt." Derselben Meinung scheint auch Ducpétiaux zu sein, wenn er (in der oben erwähnten Schrift) gegen die Anwendung jener praktischen Methode in den Versorgungsanstalten den Einwand erhebt: „man werde am Ende sagen, daß dadurch den Bettlern und Vagabunden eine bessere Erziehung zu Theil werde, als die Kinder der unbescholtenen nnd unabhängigen Arbeiter genössen" — ein Einwand, auf den er jedoch mit den Worten des Berichterstatters im englischen Unterhause über den gleichen Gegenstand erwidert: „Wenn die Erziehung der Jugend außerhalb dieser Anstalten mangelhaft ist, kann dies wol ein Grund sein, auch die der Kinder innerhalb dieser Anstalten zu vernachlässigen?" Und Michelsen (a. a. O.) spricht die beherzigenswerthen Worte: „Der Zucht durch geregelte, erziehende Arbeitsübung bedürfen wahrlich alle unsere Kinder und nicht selten die Kinder der Aeltern am meisten, die alle Arbeit und Mühe sorgfältig von ihren Kindern abwenden und möglichst auf andere Menschen hinwälzen."

Wenn somit Männer, welche diese Frage theoretisch und praktisch studirt haben, erklären, daß die Anwendung jener praktischen Methode auch bei der Erziehung der Kinder solcher Aeltern, die nicht zu den Armen gehören, der Bildung auf dem bisherigen Wege vorzuziehen sei, soll man diese Anwendung deshalb unterlassen, weil das Kind des Armen vielleicht noch größern Nutzen davon zieht?

Elftes Capitel.

Die neuesten Reformschriften und ihr Verhältniß zu dem hier entwickelten Vorschlage.

Bevor ich die Anwendbarkeit der praktischen Methode auf unser allgemeines Volksschulwesen, sammt deren Bedingungen und Mitteln, weiter untersuche, werfe ich einen Blick auf die in letzter Zeit aus der Mitte der Schulmänner selbst gemachten Vorschläge zur Reform der Volksschule, um zu sehen, ob nicht von dieser Seite her wenigstens die Nothwendigkeit einer Umgestaltung unsers öffentlichen Unterrichtswesens in dem angedeuteten Sinne begriffen und geltend gemacht worden sei.

Daß die einsichtigern unter unsern Pädagogen das vielfach Mangelhafte und Naturwidrige der bestehenden Unterrichtsweise schon längst erkannt und mit einer an dieser Stelle doppelt anerkennens-

werthen Rücksichtslosigkeit und Entschiedenheit blosgelegt und bekämpft haben, davon sind bereits oben in zahlreichen Aeußerungen aus den betreffenden Schriften vollgültige Proben mitgetheilt worden. Allein, wie auch schon früher bemerkt ward, unsere wissenschaftliche Pädagogik kam bisher über einen gewissen Kreis der Anschauung, gleichsam wie über einen Zauberkreis, in dem sie festgebannt war, niemals recht hinaus. Es ging unsern Pädagogen fast wie dem Könige Midas in der Fabel. Wie sich diesem Alles, was er berührte, in Gold verwandelte, sodaß er zuletzt mitten in seinem goldenen Ueberflusse Hungers und Durstes sterben mußte, so ist unter den Händen dieser pädagogischen Reformatoren jeder praktische Gedanke, den sie erfaßten, wieder zur Theorie geworden, jedes Bächlein, das sie aus der Unmittelbarkeit des Lebens in die von der Abstraction ausgedörrten Räume ihrer Schule leiten wollten, um diese damit anzufrischen, im Sande dieser Abstraction verlaufen und vertrocknet. Pestalozzi selbst, dieser erste und größte Reformator unsers modernen Schulwesens, hat, wie wir sahen, seine besten und fruchtbarsten Gedanken nicht durchgeführt, ist an allerlei Neben- und Formenwerk hängen geblieben und mit seinem Versuche, die Anschauungslehre in ein System zu bringen, wieder vielfach in Abstraction, Künstelei und unpraktischen Schematismus verfallen.

Seinen Nachfolgern und Nachahmern ist es nicht besser ergangen. Sie wollten die Schule wieder dem Leben vermählen, die zwischen beiden entstandene Trennung aufheben, aber, was sie Leben nannten, war nur ein künstliches Abbild desselben, im Spiegel der Schule gesehen. Sie suchten den Weg zurück zur Natur, aber die Natur selbst verlor bei ihrer Berührung ihre echte Ursprünglichkeit, nahm die Gestalt eines Kunstwerks, bisweilen auch einer Künstelei und Spielerei an. Sie glaubten ihre Zöglinge ganz praktisch zu erziehen und blieben doch in der Theorie, im System, in der Abstraction befangen, wie in einem Bann, den sie nicht zu durchbrechen vermochten *).

---

*) Als eines der frappantesten Beispiele zur Bestätigung des soeben Gesagten sei mir erlaubt, Graser's „Elementarschule" anzuführen, worin der ganz richtige und fruchtbare Gedanke, daß die Schule Vorbereitung fürs Leben sein und deshalb ihren Stoff und ihre Anschauungen aus wirklichen Lebensverhältnissen entnehmen müsse, im Vexirspiegel der Theorie zu dem allermerkwürdigsten Zerrbilde geworden ist. Graser will die Kinderschuljahre in Curse abgetheilt wissen, deren jeder einem bestimmten Kreise von Lebensverhältnissen entsprechen soll. Das Kind soll successiv unterrichtet werden über das väterliche Haus, die Familie, die Gemeinde, den Bezirk, die Provinz, den Staat, den Erdtheil, die Welt. Ein anderer renommirter Pädagog, Wurst, hat diese Ideen weiter ausgeführt und ein förmliches Schulbuch danach bearbeitet. Sollte man es für möglich halten, daß gescheite

Diesen Eindruck machen auch die neuesten Bestrebungen und Ansätze zu einer Reform der Volksschule. Sie beginnen sämmtlich mit einem Anathema über den gegenwärtigen Unterricht als einen viel zu theoretischen, abstracten, der Kindesnatur unangemessenen, für das Leben unfruchtbaren. Ihre Urheber werfen sehnsüchtige Blicke hinüber ins gelobte Land dieses Lebens mit seiner frischen und fröhlichen Unmittelbarkeit; man meint, sie wollten mit einem Male den alten theoretischen Adam ausziehen, den Schulstaub von ihren Füßen schütteln und sich in den verjüngenden Quell einer ganz neuen, allem künstlichen Theorien- und Methodenkrame abgewendeten, einer durch und durch naturgemäßen und praktischen Anschauungsweise tauchen — und, siehe da! am Ende lassen sie das ganze Fach- und Formenwerk des gegenwärtigen Systems unberührt und unverändert stehen, flicken nur hier und da an der äußern Bekleidung herum oder geben den alten Sachen neue Namen. Da ist z. B. bei Curtmann („Die Reform der Volksschule") viel die Rede von einer „Volksthümlichmachung" und „Individualisirung" des Unterrichts in der Volksschule; da wird verlangt, man soll „dem Unterrichte die rechte Stellung zur Arbeit geben", da wird die Vornehmheit getadelt, „womit die meisten Lehrer bisher sowol für ihre Person als für ihre Umgebungen auf die körperliche Arbeit herabblickten und die geistige Beschäftigung in der Schule unbedingt als ein viel würdigeres Ziel für die Jugend aufstellten." Da lesen wir weiter Bekenntnisse wie folgende: „An der Arbeit bildet sich der Charakter, in den Schulen oft nur das Gedächtniß und der Verstand." — „Die Schule ist eine Dienerin, eine Vorbereiterin und eine Vollenderin der Arbeit." — „Das Kind ist in tausend Fällen besser aufgehoben auf dem Acker, wo es seine Aufmerksamkeit für einen anerkannt nothwendigen Zweck zusammennimmt und sein Spiel dem Wohle der Angehörigen zum Opfer

---

Männer und praktische Pädagogen auf eine so durch und durch abgeschmackte und unpädagogische Idee kommen könnten? Verhältnisse, die nur unmittelbar erlebt oder höchstens praktisch, wenigstens in ihren Grundelementen nachgebildet, das lebendige Eigenthum der Schüler werden können — die sollen Gegenstand eines „Unterrichts", d. h. einer theoretischen, abstracten Belehrung sein! Kaum würde man es glauben, wenn man es nicht läse. Viel besser freilich ist es auch nicht, wenn in Vogel's „Plan einer höhern Mädchenschule" (in dessen oben angeführter Schrift) die ganze Fürsorge für den wichtigsten Theil der Erziehung des Weibes, für dessen Ausbildung zur Mutter, mit der folgenden beiläufigen Bemerkung abgefertigt wird: „Für die Erwachsensten, sowie für solche, welche sich zu Lehrerinnen zu bilden wünschen, könnte (!) ein kurzer und einfacher Cursus der Erziehungslehre, verbunden mit praktischen Uebungen in der Anstalt selbst durch Unterricht (!) einiger kleiner Kinder in eigenem Locale und unter specieller Beaufsichtigung des Directors und der Oberlehrerin, gegeben werden."

bringt, als in der Schule, wo vielleicht Muthwille und mindestens ein lockeres Pflichtgefühl sein Herz erfüllt" — ja es wird endlich sogar der fruchtbare Gedanke einer „erziehlichen Organisation der Arbeit" angeregt und geäußert: wenn eine solche möglich wäre, könnte man „vielen Unterricht sparen". Und was kommt zuletzt heraus als das Schlußresultat von dem allen? Einige, gewiß recht praktische Winke in Bezug auf bessere Auswahl des Lehrstoffs, Vermeidung des gelehrten Luxus und Vereinfachung des ganzen Lehrganges, aber im Ganzen nichts Neues, nichts, was nicht von Andern, ja von Curtmann selbst schon vor fast zehn Jahren in seiner Schrift „Die Schule und das Leben" gesagt und empfohlen worden wäre. Im Gegentheil tritt jene frühere Schrift des Verfassers in vielen ihrer Betrachtungen und Anschauungen der Idee eines wahrhaft praktischen, mit dem Leben verschwisterten, unmittelbar für dieses vorbildenden Unterrichts weit näher, als die neueste. Und doch steht an der Spitze dieser letztern das Bekenntniß, daß ihr Verfasser an seiner Begeisterung für Volksbildung durch Volksschulen seit dem Erscheinen seiner frühern Schrift völlig irre geworden sei, daß er sich überzeugt habe: die Volksschule befinde sich auf einem gänzlich falschen, nicht zum Ziele führenden Wege! Hätte man nach einem solchen Geständniß nicht vielmehr Vorschläge zu einer Radicalreform des ganzen bestehenden Unterrichtswesens erwarten sollen, als solche einzelne Ermahnungen und Fingerzeige an die Lehrer, Fingerzeige, von denen doch eben die Erfahrung bereits gezeigt hatte, daß sie fast immer fromme Wünsche und in den Wind gesprochene Worte bleiben?*)

Eine andere dieser neuesten Reformschriften, die schon oben angeführte von Grube, scheint gerades Weges auf das Ziel loszugehen, die Schule in eine Anstalt umzuwandeln, welche ihre Zöglinge, namentlich die aus den ärmern Classen, für die Arbeit, für die Bewältigung der Materie und für eine dadurch mittels der eigenen Kraft zu erringende sociale Stellung bilde und geschickt mache. Hören wir, wie sich Grube über das Bedürfniß einer solchen Vorbildung ausspricht! „Der Arbeiter fühlt den Widerspruch zwischen seiner Menschheit und dem traurigen Loose, bloße arbeitende Maschine sein Leben lang sein und bleiben zu müssen. Dieses Gefühl ist geistige Noth und herber als die physische Armuth. Der Arme sieht, wie gewisse bevorzugte Menschen die Natur

*) Unerwähnt darf ich allerdings nicht lassen, daß Curtmann früher einen Vorschlag zu Errichtung von „Gewerbschulen für das weibliche Geschlecht" gemacht hat (Offenbach, 1836), um dieses seiner weiblichen Bestimmung, dem Hauswesen und der Kindererziehung, wovon es sich zum Theil so weit entfremdet, wieder zuzuführen. Dieser Vorschlag wurde damals, wie Curtmann klagt, „mit Hohn und Gleichgültigkeit aufgenommen." Aber darf dies abschrecken?

immer mehr unter ihre Botmäßigkeit bringen, ein Stück nach dem andern erobern und die erbeuteten Schätze genießen; er aber hat die Arbeit des Schatzgräbers und muß zuschauen, wie man ihm den Schatz vor der Nase wegnimmt. Es werden Maschinen erfunden und verbessert; er arbeitet an und mit ihnen; er sieht sie, kennt sie, schaut das Räderwerk, und doch versteht er sie nicht, doch bleibt er nur der Sklav dieser Naturkräfte, eine blos physische Kraft gleich dem Wasser, das ein Mühlrad treibt, aber blindlings, weil es muß. Der Mensch aber, selbst der ärmste, will mehr sein als Maschine, denn er fühlt den Odem Gottes in sich. Und was ist es denn eigentlich, das ihn zur Maschine macht? Das ist's, daß er die Dinge der Außenwelt wol anschaut, aber blos receptiv, nicht productiv, (sollte man nun nicht meinen, Grube werde etwa so fortfahren: „daß seine industrielle Geschicklichkeit nicht so weit ausgebildet ist, um selbst neue Erfindungen zu machen oder doch in besserer Stellung als der eines bloßen Arbeiters an diesem allgemeinen Industriefortschritt Theil zu nehmen" —? aber nein, Grube fährt so fort:) „daß er die Gegenstände seiner Anschauung nicht — zu zeichnen (!) vermag". — „Kann ein Mensch zeichnen, so versteht er auch die Materie zu formen, d. h. geistig zu gestalten, so weiß er sich als den Herrn der objectiven Welt, weil er ihre Mannichfaltigkeit und Zufälligkeit unter das Gesetz der Einheit zu bringen gelernt hat." — „Der Mensch wird durch das Zeichnen hoch über die Armseligkeit seiner Existenz emporgehoben, weil ihm in der gezeichneten Form die Erhabenheit seines geistigen Ich über das materielle Object zum Bewußtsein kommt, weil er zeichnend sich als den Herrn fühlt der Welt. Der Handlanger und Geselle, sobald er Einsicht und Bewußtsein bekommt von dem Risse, nach welchem er arbeitet, ist nicht mehr bloßer Handlanger und Geselle, d. h. bloßes Mittel zum Zwecke, bloße Maschine, sondern er fühlt sich als ein dem Meister ebenbürtiges Wesen. Er wird nach wie vor Steine und Balken zuhauen müssen und nach wie vor den Handlanger- und Gesellenlohn empfangen; aber zugleich, weil er durch das Zeichnen gebildet ist, wird er auch einen Meisterlohn empfangen, den er sich selbst auszahlt, indem er an seiner Arbeit ein höheres Interesse nimmt, indem er den Plan des Ganzen erkennt und sich als mitwirkendes Organ anschaut" u. s. w.

Ich zweifle sehr, ob dem Arbeiter dieser ideale Meisterlohn genügen möchte, und glaube, daß die Uebertreibung, womit der Verfasser das Zeichnen als Panacee für alle socialen Misstände empfiehlt, indem er versichert: „hat erst das Volk zeichnen gelernt, dann wird jener Umschwung im geselligen, staatlichen und religiösen Leben stattfinden, den abstracte Verfassungstheorien und Regierungsexperimente vergebens her-

beizuführen versucht haben" — nicht mir allein, sondern manchem Leser dieser Stelle ein Lächeln abgewonnen haben wird.

Gewiß ist das Zeichnen eine praktisch sehr nützliche und zugleich wegen seines ästhetisch bildenden Einflusses pädagogisch fruchtbare Fertigkeit; allein der mystische Nimbus, womit der Verfasser dasselbe zu umgeben und zu etwas ganz Absonderlichem, fast Geheimnißvollem zu verklären sucht, paßt schlecht zu dem Wesen der Erziehung, für welche, namentlich in der Volksschule, höchste Klarheit des Zwecks und höchste Einfachheit der Mittel erstes Erforderniß ist.

Ungleich näher kommt Kirchmann in seinen „Naturforderungen" dem Punkte, den ich als den Punkt des Archimedes betrachte, von welchem aus unser ganzes Unterrichts- und Erziehungswesen aus seiner abstracten Höhe außerhalb des Lebens herab- und in dieses mitten hineingerückt werden könnte. Seine Betrachtungen über den natürlichen Entwickelungsgang des Kindes sind so wahr und lehrreich, daß ich sie ausführlicher glaube wiedergeben zu müssen.

„Unter den sorgsamen Augen der Mutter", sagt Kirchmann, „beginnt das Kind im Gebrauch der Sinne und im Spiel den Verkehr mit der Materie; so entsteht in ihm der Gedanke, der sich unter der mütterlichen Anleitung eine Sprache schafft. Es erweitert sich täglich der Lebenskreis des Kindes, er umfaßt den Inhalt des Hauses, seine menschlichen und thierischen Bewohner und unbelebte Gegenstände, verbreitet sich über die Nachbarschaft und in die freie Natur hinein; so wächst die Zahl der Vorstellungen und Begriffe, der Reichthum der Sprache, die Lebendigkeit der Gedanken. Das Spiel geht über zur Arbeit, die Arbeit ist vom Spiel unterschieden durch den Ernst und die geradewege Erreichung bestimmt vorgezeichneter Zwecke. Der Aeltern Tagewerk ist die Arbeit, die Arbeit in und mit der Materie; zu derselben gesellt sich das Kind und lernt so immer mehr die Eigenschaften der Materie kennen, sie ordnen, die Hand- und Kunstgriffe bei ihrer Beherrschung und Umgestaltung, überhaupt über Ursache, Beschaffenheit, Zweck und Zusammenhang der Materie denken."

Zugleich, meint er, lerne das Kind dabei mit seinen Gedanken sich über die Materie erheben, Uebersinnliches erkennen. Der Geist der Wahrheit und Liebe, der das Haus erfülle, ergreife das Kind unbewußt und reiße es hin, ohne daß es die Lobpreisungen der Tugend zu hören brauche. Sein Nachahmungstrieb führe ihm das Bedürfniß des Lesen- und Schreibenlernens zu, sein Verkehr mit einer Mehrzahl von Dingen das Bedürfniß des Zählens und Rechnens. „Bei einer solchen natürlichen Entwickelung des Kindes wird der Lehrer, den hier Vater und Mutter machen, nie genöthigt sein, den Unterrichtsstoff aufzusuchen und

auszuwählen, sondern das Bedürfniß, aus der Entwickelung hervorgehend, zieht ihn herbei; darum werden auch keine Kenntnisse aufgedrungen, wobei das lernende Kind zur unfreiwilligen Passivität verdammt wird, sondern es erzwingt sich durch Fragen und trägt mühsam zusammen, was es zu seiner geistigen Fortbildung bedarf. Darin besteht der größte Vorzug einer solchen Familienschule, daß sie nichts aufdringt, sondern nur gibt, was das Bedürfniß verlangt, daß der Schüler mit Selbstbestimmung, Selbstthätigkeit und Mühe lernt und so völlig Herr und Meister des Erlernten wird, daß er keiner äußern Triebfedern bedarf, sondern nur getrieben wird von dem innern Bedürfniß nach Entwickelung und Förderung. Ohne Hunger keine gute Verdauung, und ohne eigenes Kauen ebenso wenig!"

Diese „Familienschule" bleibt nun freilich, nach des Verfassers Ansicht, bloßes Ideal, weil die Aeltern in vielen Fällen entweder nicht genug Bildung und Muße haben, um auf die angegebene Weise die Selbstentwickelung der Kinder zu fördern, oder nicht ihre berufliche Beschäftigung im Verkehr mit der Materie finden. „Aber als Ideal soll und muß sie jeder andern Schule vorschweben, die darauf Anspruch machen will, die Schüler in ihrer natürlichen Entwickelung möglichst zu fördern." — „Der Lehrer sei Das, was vorhin von dem Familienvater gefordert wurde, den Schülern ein liebender Vater und außerdem ein kenntnißreicher und geistig geförderter Mann, die Lehrerin eine Frau mit diesen Eigenschaften; Jener verkehre mit seinen Schülern unter ernsten Beschäftigungen in der weitern Natur, Diese mit ihren Schülerinnen im Hause und im Garten. Der Verkehr sei hier nur Mittel, die Belehrung der Zweck. Beim Jäten im Garten findet sich die natürlichste Veranlassung, eine Bekanntschaft mit den Pflanzen zu machen, und unter den Gesängen der Vögel, beim Finden und Betrachten ihrer Nester ertheilt man den fruchtbarsten Unterricht in der Naturgeschichte der Vögel — kurz, der Unterricht sei experimental, und die Apparate dabei so viel als nur immer möglich die Natur, das Leben. Die Zeiten, wann der Unterricht im Freien durch Jahreszeit und Wetter behindert ist, bleiben bestimmt für den Unterricht in solchen Gegenständen, die sich nicht unmittelbar an den Verkehr mit der Natur knüpfen, und für Fertigkeiten, die füglich nicht im Freien geübt werden können; aber auch dabei werde die Selbstthätigkeit des Kindes möglichst ununterbrochen in Anspruch genommen, wie beim Lesen, Schreiben mit geistiger Production, Rechnen, Kartenzeichnen, Tabellenanfertigen, Naturgegenstände vergleichen und bestimmen, Sammlungen ergänzen und ordnen, Experimente aller Art ausführen u. s. w. Der Schüler koche selbst, unter Anleitung des Lehrers, die Seife im Kleinen und lerne

daraus die Bestandtheile der Seife und deren Bereitung kennen, sowie Natur und Eigenschaften dieser Bestandtheile; so wird Siegellack, Bleiweiß u. s. w. verfertigt, Gase aller Art, brennbare Gase entwickelt und eine Gasbeleuchtung im Kleinen ausgeführt u. s. w. u. s. w."

„Durch solche Schulen", fährt Kirchmann fort, „möchte der Unterschied zwischen Schule und Leben immer mehr aufgehoben und dem Leben nicht mehr unbrauchbare Theoretiker geliefert werden, welche ihr Wissen und Können in Heften aufbewahrt haben. In solchen Schulen würde man wenige oder gar keine sogenannte unbildsame Köpfe finden; Schüler, welche sie nicht förderten, würde auch das Leben nicht bilden können. Solche Schulen würden eine aufrichtige Versöhnung der Schule mit dem Leben vollziehen, da sie nichts Anderes sein wollen als eine Einführung in das Leben, daß die Schüler das Leben verstehen lernen, um aus dem Leben immerfort eine Schule zu machen."

Aber hier verläßt den Verfasser plötzlich der Muth; er wagt es nicht, dem kühn erfaßten Gedanken das kühnere: Es werde! zuzurufen, sondern verdammt sein eigenes Ideal dazu, immer und ewig bloßes Ideal zu bleiben.

„Wer schafft uns Lehrer und Lehrerinnen", ruft er aus, „welche mit der vollen und aufrichtigen Liebe des älterlichen Herzens unter den Kindern walten? Woher nehmen wir Lehrer und Lehrerinnen, die mit der geforderten Hingebung und Liebe auf den höhern Stufen geistiger Förderung stehen, die, im Besitz anderer Kenntnisse, zugleich naturkundige und thatkräftige Geschäftsmänner sind?"

„Bei unsern Zuständen", klagt er, „wie sie sind und bleiben werden, stößt man noch auf andere Hindernisse, wenn man das Familienleben in die Schule ziehen will, und darum werden Schule und Familie ewig unterschiedene und getrennte Dinge bleiben. Mit der obigen Darstellung ist demnach für die Ausführung nichts Anderes gewonnen, als daß wir die Schule im Ideal der möglichen Ausführung etwas näher gerückt und der Schule, wie sie ist und bleiben wird, ein zwar unerreichbares, aber doch nicht unnahbares Hochbild aufgestellt haben. Ebensowol geht daraus hervor, daß unsere Schulen nur Nothbehelfe sind, kümmerliche Surrogate für eine Anstalt, wie sie die natürliche Entwickelung des Kindes erheischt."

So sind wir Deutsche nun! Einen kühnen Gedanken erfassen, ihn bis in seine feinsten Fasern zerlegen, seine Nothwendigkeit haarklein beweisen — das verstehen wir vortrefflich; sobald es aber gilt, ihn zur That zu machen, scheuen wir vor den — wirklichen oder eingebildeten — Hindernissen zurück und lassen lieber das als untauglich und verderblich

erkannte Alte bestehen als daß wir unerschrocken den Kampf mit jenen Hindernissen begönnen und ihn unverdrossen zu Ende führten. So machen wir es in der Politik, so in der Pädagogik, so in Allem. Wann werden wir doch, gleich jenem französischen Arbeiter, der, da er kein Fahrzeug fand, ins Meer sprang und an Kossuth's Schiff schwamm, um dem ungarischen Freiheitshelden die Hand zu drücken, zu unserer Losung das tapfere Wort machen:

„Es gibt keine Hindernisse für Den, der will"?

Von allen neuern Reformschriftstellern hat nur Michelsen die Nothwendigkeit der Errichtung von „Arbeitsschulen, die als ein integrirender und vollberechtigter Zweig der Gemeindeschule neben und mit den Lehrschulen zusammenwirken", entschieden ausgesprochen, freilich zunächst doch wieder in der Beschränkung auf das platte Land, wo er die praktische Ausführbarkeit dieser Idee bereits durch die That (in den holsteinischen Arbeitsschulen) erwiesen fand. Gewiß ist es dankbar anzuerkennen, daß Michelsen vor allem die ihm gebotene Gelegenheit benutzte, sich aus eigener Anschauung von den schon in thatsächlicher Wirksamkeit bestehenden Arbeitsschulen ein genaues, lebendiges und vollständiges Bild zu verschaffen, um an und mit diesem Bilde seine systematische Anschauung von einer solchen, nach seiner Ueberzeugung durchaus wesentlichen, Organisation der Landgemeindeschule allen Denjenigen darzulegen, „welche sich gleich dem Verfasser ergriffen fühlen von der wahrlich gerechten Trauer über die tiefe sittliche Noth, die in den letzten Jahren fast überall im ganzen deutschen Vaterlande zu Tage trat". Gewiß ist auch Das sehr wahr, was der Verfasser weiterhin sagt: „Nirgends sind die in der Erfahrung noch nicht erprobten, blos systematisirenden Experimente gefährlicher, als wo es Erziehung und Schule gilt, denn nirgends müssen sie theurer bezahlt werden." Allein leugnen muß ich, daß eine allgemeine Einführung der praktischen Methode in den Volksschulen (nicht auf dem Lande allein) ein bloßes „systematisirendes Experiment" sein würde. Ein Experiment ist freilich jede neue Methode — denn man kann Erfahrungen eben nur machen durch Versuche, die man anstellt (Experiment kommt ja von experiri) —, aber wo bereits so viele zweifellose Erfahrungen für die Ausführbarkeit und Ersprießlichkeit eines Verfahrens sprechen, wie hier, und wo außerdem dieses Verfahren durch seine unableugbare Naturgemäßheit und innere Nothwendigkeit eine so große Bürgschaft der Richtigkeit in sich selbst trägt, da ist der Versuch einer Verallgemeinerung des im Einzelnen bereits Erprobten gewiß weit weniger gefährlich als die zahlreichen Experimente, welche mit den neuen Lehrmethoden und Lehrbüchern auf dem Felde des theoretischen

Unterrichts fast Tag für Tag gemacht werden. Darauf nur wird es ankommen, daß man aus den mit der praktischen Erziehungsweise gemachten Erfahrungen Dasjenige herausfinde, was allgemein anwendbar ist, und daß man die Bedingungen genau prüfe, unter denen ein Verfahren, welches bisher theils nur in bestimmten Anstalten, theils nur für gewisse Vermögens- oder Berufskreise in Uebung war, auf den gesammten öffentlichen Unterricht und auf alle Classen des Volks übertragen werden könne.

Zwölftes Capitel.

Ist die praktische Methode allgemein in der Volksschule anwendbar, und unter welchen Voraussetzungen?

I. Wie steht es bei Anwendung der praktischen Methode mit dem theoretischen Erlernen und der dadurch bezweckten allgemeinen Bildung?

Folgende Fragen werden hier hauptsächlich zu beantworten sein:

1) Wie steht es bei der praktischen Methode mit dem Erlernen der theoretischen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche man als nothwendig zur allgemeinen Menschenbildung erachtet?

2) Ist die praktische Methode auch da ausführbar, wo die Schule nicht, wie in den geschlossenen Anstalten, zugleich die Familie vertritt und ein vollständiges, geschlossenes Hauswesen darstellt?

3) Wird es möglich sein, für die Durchführung der praktischen Methode in dem gesammten öffentlichen Volksschulwesen die nöthigen Lehrkräfte in ausreichender Zahl und erforderlicher Vollkommenheit zu beschaffen?

4) Werden die Kosten eines solchen Unterrichts nicht unverhältnißmäßig groß sein?

Es könnte ja sein, daß diese Methode zwar eine große Kraft besäße, um nach gewissen Richtungen hin bedeutende Erziehungsresultate zu erzielen, z. B. einen verwilderten Charakter zur Zucht zurückzuführen und an Ordnung und Fleiß zu gewöhnen, oder gewisse praktische Fertigkeiten und Handgriffe, die ganz nützlich sein möchten, der Jugend

beizubringen, daß sie aber doch nicht ausreichte, um derselben jene allgemeine Bildung zu geben, welche als das Ziel unsers öffentlichen Unterrichts, insbesondere in der Volksschule, betrachtet wird.

Die Erledigung dieses Bedenkens scheint mir davon abzuhängen, ob man sich mit den folgenden Sätzen, die ich meinestheils unbedingt bejahen würde, einverstehen kann oder nicht:

1) daß Manches von Dem, was man gegenwärtig in den Schulunterricht aufgenommen hat, daraus, unbeschadet des wesentlichen Zwecks der Volksschule, hinweggelassen werden könnte, theils als wirklich überflüssig und entbehrlich, theils als etwas, was besser der eigenen Fortbildung des Zöglings nach seinem Austritte aus der Schule überlassen bleibt;

2) daß Manches, dessen Erlernen jetzt eine unverhältnißmäßig lange Zeit hinwegnimmt, in viel kürzerer Zeit ebenso gut erlernt werden würde, wenn man es später anfinge und auf eine andere Weise betriebe;

3) daß eine praktische Bildung der Jugend theils formell deren Geist zur Aufnahme von Kenntnissen ungleich geschickter machen, theils materiell auf die Erlernung dieser Kenntnisse einen solchen Einfluß äußern würde, welcher ebenfalls eine bedeutende Ersparniß von Zeit und Kräften zur Folge hätte.

Daß aus dem gegenwärtigen Schulunterrichte Manches, unbeschadet einer gründlichen und soliden Bildung unserer Jugend, hinwegbleiben könnte, ist bereits früher (im dritten Capitel) durch specielle Anführungen sowie durch gewichtige Zeugnisse von Fachmännern nachgewiesen worden. Nicht minder habe ich eben dort darauf hingedeutet, wie dermalen unserer Jugend durch Uebersättigung mit einem übermäßig in die Breite und Tiefe gehenden, weder ihrer Fassungskraft noch ihrem Bedürfniß angemessenen Wissen ein Ueberdruß an allem Lernen, Lesen, aller geistigen Nahrung überhaupt beigebracht, wie sie dadurch jenem Zustande geistiger Leere, Schlaffheit und Gleichgültigkeit entgegengeführt wird, welcher den größern Theil unserer halb- und ganzerwachsenen Generation auf so traurige Weise kennzeichnet. Ganz im Gegentheil hierzu würde — ich zweifle daran keinen Augenblick — eine durch geistige Mäßigkeit und naturgemäße Ausbildung ihres Körpers bei Frische und Gesundheit erhaltene, zur Selbstthätigkeit angeregte und durch eine praktische Erziehung mit dem Instinct, überall das Nützliche und Nothwendige herauszufinden, begabte Jugend ein lebhaftes und strebsames Interesse für ihre eigene Fortbildung aus der Schulzeit in das reifere Alter mit hinübernehmen. Die Erfahrung lehrt, daß sehr häufig Leute, die in einfachen, aber naturgemäßen, ihren Charakter und ihre Thatkraft stärkenden Bildungsverhältnissen heraufwuchsen, das an ihnen theo-

retisch Versäumte durch eigenen Fleiß und Eifer nachholten, zuweilen mit ganz überraschenden Erfolgen, während die Beispiele weit seltener sein möchten, wo ein theoretisch Vielgeschulter, aber in praktischen Dingen Vernachlässigter es später noch dahin gebracht hat, diesem Mangel abzuhelfen.

Von eigentlicher Versäumniß irgend eines nothwendigen theoretischen Wissens soll aber auch nicht die Rede sein, sondern nur von einer Vertagung des Erlernens solcher Dinge, die zu ihrem rechten Verstehen und interessevollen Erfassen einer größern Geistesreife bedürfen, als während der Schuljahre in der Regel vorhanden ist. So würde es gewiß nur vortheilhaft sein, wenn das Studium der Geschichte ebenso wie das der politischen Verfassung des Vaterlandes — im weitern Umfange wenigstens — der Fortbildung nach der Schulzeit vorbehalten bliebe *), wobei ich freilich voraussetze, daß die Fortbildung ebenso wie die Vorbildung der Kinder vor der eigentlichen Schulzeit in den allgemeinen Organismus der Erziehung aufgenommen und durch besondere Veranstaltungen von Staats-, Gemeinde- oder Familienwegen gefördert würde.

Den Religionsunterricht (um auch dies hier auszusprechen) möchte ich am liebsten (mit Diesterweg), was das Dogmatische betrifft, den Geistlichen der betreffenden Confession als etwas von der Schule ganz Getrenntes überlassen; wie ich das sittlich-religiöse Moment auffasse, welches allein mir in die Schule zu gehören scheint, und wovon ich dessen wesentliche Förderung und Entwickelung erwarte, habe ich im achten Capitel (S. 80) angedeutet.

Anderes wäre zwar während der Schulzeit zu treiben, aber nur nicht in so frühem Alter, wie jetzt, und würde dann wahrscheinlich ebenso gut in viel kürzerer Frist gelernt werden. So zweifle ich nicht, daß Lesen sowol als Schreiben, und so noch manches Andere, worauf jetzt in vielen Schulen, zumal Dorfschulen, oft Jahre verwandt werden, in wenigen Monaten zur nöthigen Vollkommenheit gebracht werden könnte, wenn man es erst zu einer Zeit anfinge, wo die Fassungskraft der Kinder für solche abstracte Gegenstände mehr vorgeübt, ihre Hand und ihr Auge zu größerer Sicherheit in der Berechnung und Ausführung von Formen gelangt wären, wo zugleich ihnen selbst die Nothwendigkeit dieser Kenntnisse mehr einleuchtete. Gerade dahin aber würde eine vorausgegangene praktische Beschäftigungsweise die Jugend führen,

*) Ich verweise hier nochmals auf den Ausspruch des Schulraths Kellner: „Geschichtsunterricht im gewöhnlichen Sinne des Worts gehört nicht in die Volksschule."

denn dadurch wäre ihr Auffassungs- und Unterscheidungsvermögen geweckt, ihre Hand und ihr Auge geübt, das Bedürfniß jener Mittel des theoretischen Erlernens und der Mittheilung ihr nähergerückt. Außerdem aber würde der Wechsel zwischen körperlicher Arbeit und geistiger Thätigkeit den Ueberdruß abwehren, den jetzt die Einförmigkeit dieser letztern, allein betriebenen, so leicht erzeugt, würde den theoretischen Studien den Reiz einer Erholung von der materiellen Arbeit, und umgekehrt, verleihen. *)

Endlich aber würde die praktische Methode auch noch auf directere Weise das Erlernen theoretischer Fertigkeiten fördern und somit die Erfüllung aller in dieser Beziehung an die Volksschule billigerweise zu stellenden Forderungen ermöglichen, dadurch nämlich, daß sie dieses Erlernen in unmittelbare Verbindung brächte mit der praktischen Ausübung, daß sie den Sinn und die Aufmerksamkeit dafür schärfte, zugleich aber darüber wachte, daß nicht das Nothwendige über dem Angenehmen, das im Leben wirklich Brauchbare über Dem, was wesentlich nur für die Wissenschaft Werth hat, vergessen und vernachlässigt werde, wie das in unsern heutigen Schulen leider nur zu oft geschieht.

Es ist eine ebensowol durch die Erfahrung bestätigte, wie aus der Natur der Sache fließende Wahrheit, daß der Mensch Dasjenige leichter und schneller lernt und sicherer behält, was ihm als Befriedigung

---

*) „Der Schullehrer (an einer holsteinischen Lehrschule, mit der eine Arbeitsschule verbunden ist), dessen Schule die Tüchtigkeit ihres Meisters vollständig bewies, erkannte es vollkommen an, daß die Lehrschule durch das Zusammenwirken mit der Arbeitsschule nicht verliere, sondern gewinne, und er freute sich besonders über die frische Lebendigkeit, mit welcher die Mädchen aus ihrer Arbeitsschule in die Lehrschule zurückkehrten, sodaß er darin die hinreichende Erklärung der auffallenden, aber nicht zu leugnenden Thatsache fand, daß dieselben, trotz des nicht unbedeutenden Zeitmaßes, welches für sie die Lehrschule der Arbeitsschule abtrete, im Allgemeinen keineswegs zurückstanden.“ Michelsen a. a. O. Aehnliche Beobachtungen wurden, nach demselben Verfasser, an den meisten übrigen Orten, wo Arbeitsschulen bestehen, gemacht. Man vergleiche, was oben (im neunten Capitel) über die bei den berliner Erwerbsschulen sowie bei der Fellenberg'schen Anstalt in Beziehung auf denselben Punkt gemachten Erfahrungen berichtet ward. Wie wir dort sahen, kommt man in der Wehrlischule mit zwei bis drei Lehrstunden täglich ganz gut aus. Ein Lehrer an der nach dem Muster der Wehrlischule eingerichteten Maikirchcolonie erzählte einem die Anstalt besuchenden Fremden: „Der Unterricht dient uns zur Erholung; was bei der Arbeit vorkommt, darüber sprechen wir oft beim Unterricht, und wiederum kommt oft bei der Arbeit die Rede auf Das, was wir im Unterricht gelernt haben; Eines unterstützt das Andere, denn alle Tage haben wir Gelegenheit, das Gelernte bei der Arbeit anzuwenden und beim Unterricht Beispiele aus der Arbeit zu nehmen.“ S. Lange: „Feldgärtnereicolonien.“

eines praktischen Bedürfnisses dargeboten wird, wovon er sofort Gebrauch machen, dessen Nützlichkeit er unmittelbar einsehen und erproben kann, als etwas, wobei alles Dies nicht stattfindet.

Die praktische Methode gewährt diese Möglichkeit, ruft solche Bedürfnisse des theoretischen Wissens und Könnens beinahe auf jedem Schritte, den sie vorwärts thut, hervor, wie ich dies oben (im sechsten Capitel) schon angedeutet habe. Sache der Erziehung wäre es, das theoretische Lernen mit der praktischen Uebung und Anwendung in einen solchen organischen Zusammenhang zu bringen, daß Eines das Andere unmittelbar förderte, daß die Vermehrung des theoretischen Wissens alsbald seine vortheilhaften Wirkungen zu äußern vermöchte auf die leichtere und vollkommenere Ausübung der praktischen, mechanischen Fertigkeiten, umgekehrt aber die fortschreitende Erweiterung des Kreises dieser letztern ein immer gesteigertes und vervielfältigtes Bedürfniß nach theoretischen Kenntnissen hervorriefe. Die Aufgabe dürfte so schwer nicht sein, sobald man sich nur entschlösse — was freilich einem Theile unserer Pädagogen sauer genug ankommen wird —, „das System zu Gunsten des Volks und der Jugend zu brechen", wie es Curtmann ganz richtig ausdrückt, d. h. das theoretische Wissen nicht in der Form und dem Zusammenhange der Jugend darzubieten, wie es dem Forscher sich darstellt, der das Wissen um des Wissens willen sucht und ausbildet, in streng logischer Aufeinanderfolge, überall vom Abstractesten ausgehend und alle Einzelheiten immer wieder auf Allgemeinheiten zurückführend, sondern so, wie es sich dem praktischen Gebrauche am leichtesten anschließt und einordnet. In England hat man diesen nothwendigen Schritt aus dem Banne des Systems heraus längst gethan, und in Deutschland fängt man wenigstens an, dem nachzuahmen und das unendliche, ohnehin kaum noch von einem Menschen zu übersehende Gebiet der Naturwissenschaften in einzelne Fächer mit Rücksicht auf die Zwecke der Praxis abzutheilen. Schon gibt es neben den allgemeinen, systematischen Werken über Chemie, Physik, Geometrie, Arithmetik nicht blos besondere Lehrbücher der praktischen Geometrie, der technischen Chemie und Physik u. s. w., sondern wiederum solche zum ganz speciellen Gebrauche für die verschiedenen einzelnen Industriezweige — chemische Handbücher für Schönfärber und Lackirer, physikalische für Holz- und Metallarbeiter, agriculturchemische für Landwirthe, Lehrbücher der Geometrie für Feldmesser, des geometrischen Zeichnens für Bauhandwerker u. dgl. m. Auf diesem Wege fortschreitend, wird man die gedachten Wissenschaften in ihrer unmittelbaren Anwendung auf die Praxis immer mehr „elementarisiren", d. h. den einfachsten praktischen Verrichtungen anpassen können, ohne doch dabei den Grundsatz steter Vervollkommnung jedes ein-

zelnen dieser praktischen Arbeitsfächer und einer organischen Verbindung derselben untereinander aus dem Auge zu verlieren, damit der solchergestalt unterwiesene Schüler nicht blos im engen Kreise eines abgegrenzten Arbeitsgebiets und einer mechanischen Routine sich bewege, sondern in stufenweisem Fortschreiten sowol innerhalb des einzelnen Gebiets immer neue und weitere Bahnen sich erschließe, als auch den Uebergang von einem Gebiete in das andere leicht und durch sich selbst finden lerne.

Eine derartige Verbindung der Theorie mit der Praxis und eine wechselseitige Förderung der einen durch die andere beim Jugendunterricht ist schon längst nicht nur von einzelnen praktischern Pädagogen empfohlen und in ihren Grundzügen vorgezeichnet, sondern auch in den meisten jener Anstalten, in denen man die Arbeit zum Mittelpunkt der Erziehung gemacht hat, mit dem besten Erfolg durchgeführt worden. So gibt Blasche in seiner oben angeführten Schrift für die Verbindung der Naturwissenschaften mit den mechanischen Arbeiten folgende Fingerzeige, die ein ganz gutes Bild von der Art eines solchen Unterrichts gewähren. Er sagt:

„In Beziehung auf Metallarbeiten z. B. kommen diejenigen Eigenschaften der Metalle zumeist zur Sprache, von welchen die Art ihrer Bearbeitung abhängt. Die auffallendsten äußern Merkmale, die sie miteinander gemein haben, und diejenigen, wodurch sich die Arten derselben unterscheiden, gehen voraus; dann macht man die Kinder auf die Dehnbarkeit (Streckbarkeit), Schmelzbarkeit, Glanzfähigkeit u. s. w. besonders aufmerksam. Es entsteht hieraus die genaueste technologisch-physikalische Kenntniß dieser, für die Gewerbe und menschlichen Bedürfnisse so nutzbaren Körper. Späterhin verbreitet sich der Unterricht auch über die chemischen Eigenschaften der Metalle, wobei der technologische Gesichtspunkt so viel möglich immer ins Auge gefaßt werden muß. Es ist in dieser Absicht die Rede von dem weitern Verhalten der Metalle in einem stärkern Feuer nach dem Schmelzen, von der Auflösung derselben in Säuren, von den verschiedenen Graden der chemischen Verwandtschaft verschiedener Metalle zu einer Art von Säuren und umgekehrt verschiedener Säuren zu einem Metall. In den verschiedenen chemischen Processen, die sich darauf gründen, entwickelt sich aufs neue von einer andern Seite die große technologische Wichtigkeit der Metalle, und die Natur der letztern klärt sich den Kindern weit vollständiger auf. Die hier z. B. vorkommende Verwandlung der Metalle durch deren Auflösung im Feuer und in Säuren gewährt eine Menge Stoffe, die für die Gewerbe und die bürgerliche Betriebsamkeit von ausgezeichnetem Nutzen sind. Kleine, leicht und ohne erhebliche Kosten zu veranstaltende Versuche müssen diesen Unterricht beleben und seine Wirksamkeit durch

Anschauung unterstützen. — Wollte man über der chemischen Ausführlichkeit die technologische Tendenz aus der Acht lassen, so würde man die Grenze überschreiten, innerhalb welcher der Unterricht an diesem Orte allein zweckmäßig sein kann."

Auf ähnliche Weise, wie Blasche hier von den Metallen anführt, wird man natürlich auch mit allen andern Stoffen, die den Zöglingen bei ihren Arbeiten unter die Hände kommen, zu verfahren haben. So wird beim Klütern, Tischlern, Drechseln aus den verschiedenen Hölzern deren größere Härte oder Weichheit und dadurch bedingte Bearbeitungsfähigkeit, der Vorzug der einen und der andern Art für diesen oder jenen Zweck, der Einfluß, den auf dies Alles wiederum das Alter der Bäume, die Jahreszeit, in der sie gefällt sind, die Weise ihrer Aufbewahrung und ihrer Zurichtung zu Nutzholz hat, und Aehnliches mehr in Betracht zu nehmen und den Zöglingen am gehörigen Ort und in der gehörigen Reihenfolge — soviel möglich immer auf dem Wege der unmittelbarsten Anschauung und des eigenen praktischen Erprobens — deutlich zu machen sein. Dasselbe Verfahren sahen wir von Fellenberg auf die Unterweisung der Zöglinge seiner landwirthschaftlichen Anstalten in den zum Landwirthschaftsbetriebe gehörigen theoretischen Kenntnissen — der Prüfung der verschiedenen Bodenarbeiten, der Benutzung chemischer Processe für deren Verbesserung oder für Düngerbereitung — mit bestem Erfolge angewendet, und ebenso begegneten wir einer unmittelbaren Verbindung der Geometrie mit mechanischen und landwirthschaftlichen Arbeiten in der Wehrlischule, einer praktischen Benutzung der Arithmetik für Buchführung und allerhand Rechnungswerk in den englischen Industrieschulen, den Anstalten zu Ruysselede, Mettray u. s. w. Die Pflanzen- und Thierkunde wird ähnlich zu behandeln sein. Entweder unmittelbar beim Arbeiten in der Natur, beim Jäten, Begießen, Säen von Pflanzen, beim Pfropfen der Bäume, beim Beschneiden des Weinstocks, oder, wenn auch in besondern Lehrstunden, doch in engster Wechselbeziehung mit jenen Beschäftigungen *), lerne der Schü-

---

*) Ueber die pädagogisch-technische Frage: inwiefern eine unmittelbare Verbindung des Unterrichts mit den Arbeiten, oder aber eine örtliche und zeitliche Trennung Beider das Zweckmäßigere sei, wage ich kein absprechendes Urtheil zu fällen. Die Meinungen der Pädagogen hierüber sind getheilt, und die gemachten Erfahrungen scheinen ebenfalls bald für das Eine, bald für das Andere zu sprechen. Von Wehrli erzählt Birnbaum, daß er seinen Zöglingen allerlei nützliche Kenntnisse während der Arbeit selbst und an diese anknüpfend beigebracht habe. Pestalozzi versuchte es, die Kinder während des Unterrichts zugleich mit Handarbeiten (Stricken, Spinnen u. s. w.) zu beschäftigen. Dieses Verfahren ist von andern Pädagogen, als die Aufmerksamkeit theilend und zu einem geistlosen, mechanischen

ler die einzelnen Blumen und Gemüsearten, die Obst- und Zierbäume, die verschiedenen Sorten der Reben u. dgl. m. kennen, und zwar immer vorzugsweise in Betreff ihrer Nutzbarkeit, sei es zum blos physischen, oder zum ästhetischen Genuß, oder zu beidem, ferner mit Rücksicht auf die Landesart, das Klima, die Culturverhältnisse, deren die einen oder andern zu ihrem Wachsthum bedürfen. Nicht minder werde den Schülerinnen, die man mit der Pflege des Federviehes, der Ziegen oder Kühe beschäftigt, das Nöthige aus der Naturgeschichte dieser Thiere in unmittelbarer Anknüpfung an deren praktische Behandlung und die dabei sich darbietenden Beobachtungen beigebracht. Daß die Mädchen gelegentlich ihrer Unterweisung im Waschen, Kochen, Backen, in der Aufbewahrung von Früchten, der Bereitung von Seife u. s. w. (was Alles einen wesentlichen Theil des weiblichen Unterrichts nach dieser Methode ausmachen müßte) noch vielerlei andere Naturkenntnisse — chemische und physikalische — erlangen und dadurch zugleich eine rationellere Verfahrungsweise bei diesen für das häusliche Leben so wichtigen Beschäftigungen sich aneignen könnten, liegt auf der Hand. Und wo gäbe es

Arbeiten verleitend, getadelt worden. Es ist freilich noch etwas ganz Anderes, ob man die Kinder während der Arbeit — beziehendlich in den Pausen derselben, welche zur Erholung nöthig sind, doch ohne sie gänzlich zu unterbrechen — über Dinge unterrichtet, die sich unmittelbar auf den Gegenstand der Arbeit selbst beziehen, z. B. beim Umgraben der Erde über die Einflüsse von Luft, Licht und Feuchtigkeit auf den Humus und über die daraus hervorgehenden Regeln für flacheres oder tieferes Graben, beim Beeteabstecken über die geometrischen Lehrsätze, welche ihre Anwendung auf dieses Geschäft finden u. dgl. — oder ob man ihnen während der Betreibung von Handarbeiten einen denselben ganz fremdartigen Unterricht, etwa im Lesen, ertheilt. Letzteres mag allerdings leicht die Aufmerksamkeit zersplittern, Jenes wird sie nur schärfen und concentriren. Uebrigens lassen sich, wie mir scheint, selbst von solchen mit der Arbeit nicht unmittelbar zusammenhängenden Uebungen manche ganz wohl und sogar zweckmäßig mit derselben verbinden, zumal wenn in Beiden (der Handarbeit und der Verarbeitung von Denkstoffen) schon ein gewisser Grad von Fertigkeit erlangt ist. Ich denke dabei namentlich an das Singen während der Arbeit. Es ist gar nicht übel, wenn man die Jugend möglichst früh gewöhnt, ihre geistige Thätigkeit, soweit sie durch die mechanische Beschäftigung nicht vollständig in Anspruch genommen wird, lieber auf einen bestimmten zweiten Gegenstand zu richten, als im dumpfen Hinbrüten oder im zwecklosen Umhervagiren der Phantasie nutzlos zu vergeuden. Auch das Vortragen von Geschichtchen für die jüngern, von Mittheilungen ernstern, belehrenden Inhalts für die ältern Kinder während der Arbeiten (man denke an Campe's Robinsonerzählungen im Kreise seiner mit Handarbeiten beschäftigten Kinder und Zöglinge!) erscheint nicht unpassend und ist eine gute Vorübung für das in vielen Werkstätten (z. B. den Buchdruckereien) übliche Vorlesen von Zeitungen u. dgl. bei der Arbeit.

eine reichere Fundgrube des so nothwendigen anthropologischen und psychologischen Wissens für die künftige Mutter, Erzieherin und Kinderwärterin, als bei dem gegenseitigen Unterricht und der Leitung der jüngern durch die ältern Kinder nach dieser praktischen Methode (s. oben S. 78), oder bei der Beschäftigung mit den Kleinen im Kindergarten (wovon später noch weiter die Rede sein wird), wenn die verständige Lehrerin ihre Zöglinge hier auf jede neue Erscheinung des kindlichen Seelenlebens, gleichsam jede neu aufbrechende Knospe an dieser Himmelspflanze, aufmerksam machte, ihnen dieselbe im Zusammenhange mit dem ganzen physischen und psychischen Leben des Kindes erklärte, ihnen Anweisuug und praktische Anleitung gäbe, diese Regungen des jungen Gemüthslebens zu verstehen und mit leiser, aber sicherer Hand überall zum Rechten zu lenken? Wie wäre für die Knaben eine bessere Schule der Menschenkunde denkbar, als im steten geschäftlichen Verkehr mit Ihresgleichen? wie eine zweckmäßigere Vorbereitung für das jedem Staatsbürger so unentbehrliche Studium der allgemeinen Principien der Volkswirthschaft, als bei der Beobachtung und selbsteigenen Mitregierung jenes „Staats im Kleinen", welchen die Schule dann darstellen würde? Wo wäre ein fruchtbarerer Boden für den Unterricht in der Sittenlehre zu finden, als eben hier, wo zur praktischen Ausübung so verschiedenartiger Tugenden der nächste, ungesuchteste Anlaß sich böte? oder wo könnte das Gefühl für alles Schöne und Erhabene besser geweckt und gekräftigt, wo könnte ein reicheres Gemüthsleben in dem Kinde aufgeschlossen, wo könnte demselben die Bestimmung des Menschen besser zum Bewußtsein gebracht werden, als in diesem vertrautesten Umgange mit der Natur *), in dieser Hinwendung aller seiner Kräfte auf die Vergeistigung der Materie, in dieser Ausbreitung aller Wunder göttlicher Macht und Weisheit, aller Errungenschaften menschlicher Betriebsamkeit und menschlichen Genies vor dem staunenden jugendlichen Geiste, in der Vorführung jener gewaltigen Erfindungen der Technik und den damit Hand in Hand gehenden tiefsinnigen Entdeckungen der Wissenschaft, der Aufzeigung des ganzen wunderbaren Wechselspieles von Geist und Materie, Uebersinnlichem und Sinnlichem, Unvergänglichem und Vergänglichem?

Aber, werden vielleicht nicht Wenige hier einreden, wie steht es bei einem solchen Verfahren mit der Vollständigkeit des Wissens? Werden nicht die Kenntnisse, welche auf diese Weise der Schüler gleich-

---

*) Der Geist und Gemüth veredelnde Einfluß einer rationell betriebenen landwirthschaftlichen Thätigkeit ist von den namhaftesten Pädagogen anerkannt und gerühmt worden, von keinem so scharf- und zugleich tiefsinnig wie von Fellenberg (in seinen „Landwirthschaftlichen Blättern").

sam nur beiläufig einsammelt, immer bloßes Stückwerk bleiben, und wird nicht dadurch der Jugend die üble Gewohnheit beigebracht, sich überall mit einem solchen stückweisen und vereinzelten Wissen zu begnügen?

Auf diesen Einwurf ließe sich zunächst entgegnen, daß ein Wissen, welches zwar nur einzelne Theile eines größern Ganzen umfaßt, aber innerhalb dieser Grenzen sich mit Klarheit und Sicherheit bewegt, welches fest im Geiste haftet und nicht so leicht wieder daraus entschwindet, welches endlich nicht blos Wissen, sondern zugleich Können ist, unendlich mehr Werth habe, als ein dem Scheine nach über einen viel weitern Kreis verbreitetes und systematisch abgeschlossenes, in Wahrheit jedoch, eben dieser zu großen Verbreitung halber, auf keinem Punkte tief eindringendes, sondern überall zerflossenes und verflachtes, kaum von heut auf morgen festgehaltenes, in seiner Anwendbarkeit aufs Leben unbegriffenes und darum unfruchtbares, kurz, ein Wissen, wie es nur zu häufig unsere heutigen Schulen mit ihrem Streben nach systematischer Vollkommenheit zuwegebringen.

Aber das erhobene Bedenken findet auch seine Erledigung bei näherer Betrachtung in sich selbst. Die anscheinende Regellosigkeit und Zerstückelung des auf jenem angedeuteten Wege erstrebten Wissens ist in der That nur scheinbar. Die Regel, der Zusammenhang, der Fortschritt von einer Erkenntniß zur andern ist bei dieser Methode gegeben durch die organische Natur der mechanischen Beschäftigungen, an welchen die theoretische Forschung fortgeleitet wird. Wenn man freilich Jahr aus Jahr ein die Knaben nur mit Umgraben der Beete und Pflanzen derselben Gewächse oder mit Verfertigung der gleichen Arbeiten aus Holz, die Mädchen nur mit Stricken und Spinnen beschäftigen wollte, so würde daraus praktisch und theoretisch eine bedenkliche Einseitigkeit und Beschränktheit hervorgehen*). Wenn man dagegen — wie allerdings hier nothwendige Voraussetzung ist — die Zöglinge einen ganzen Kreis wechselnder, stufenweise aufeinander folgender oder sich gegenseitig ergänzender Arbeiten nach vorbedachtem Plane durchschreiten läßt, wenn man also, um nochmals das Curtmann'sche Wort zu ge-

*) Aus diesem Grunde äußern die Arbeiten der Kinder in den Fabriken nicht die bildende Wirkung, welche ich den mechanischen Beschäftigungen zugesprochen habe. Auch bei den bloßen Spinn- und Strickschulen findet Aehnliches statt. Uebrigens wollen Lehrer von Fabrikschulen doch die Wahrnehmung gemacht haben, daß diese Fabrikkinder verhältnißmäßig (wenn man auf die so sehr ungünstigen Umstände, unter denen ihr Unterricht vor sich geht, Rücksicht nehme) leichter lernen als Bauernkinder, und sie schreiben dies der durch die Arbeit an den Maschinen geweckten Aufmerksamkeit der Kinder zu.

brauchen, die Arbeit „erziehlich organisirt" und damit gleichmäßig fortschreitend das theoretische Wissen erweitert und vervollständigt, so dürfte schwerlich irgend ein wesentlicher Theil dieses letztern — so weit es überhaupt in die Volksschule gehört und für das Kindesalter paßt — unberührt und unberücksichtigt bleiben. Ich möchte doch wissen, in welchem Kopfe es wohlgeordneter aussähe, wo sich mehr wirklich verdaute und zu praktischer Anwendung bereit liegende Kenntnisse vorfänden, ob in dem eines Schülers unserer Volksschule, mit dem man die ganze Naturgeschichte nach den besten Systemen und mit allem Apparat kunstreicher Classificationen und Nomenclaturen durchgemacht, den man die präcisesten Definitionen und Demonstrationen in der Geometrie, die „Urformen der Zahlenverhältnisse" in der Arithmetik hat lernen und wieder lernen und aufschreiben und wieder aufschreiben lassen — oder eines Zöglings der praktischen Methode, dessen Anschauung zwar vielleicht zur Zeit sich nur erst auf einen kleinen Kreis von Pflanzen oder Mineralien erstreckt, der auch nicht anzugeben weiß, welche Stelle jede Art derselben nach Linné, Werner, Oken oder Reichenbach im Ganzen des Systems einnehme, der aber von den Eigenschaften dieser Mineralien, ihrer Härte und Schwere, ihrer Leicht- und Schwerflüssigkeit, ihrer Elasticität oder Sprödigkeit, von dem Wachsthum dieser Pflanzen, der Bodenart, in der sie gedeihen, den besten Methoden ihrer Pflege und Veredlung, ihrem technologischen, medicinischen und hygienischen Nutzen für den Menschen, ihren Einwirkungen auf dessen Schönheitssinn u. s. w. eine klare, überall von praktischer Erfahrung durchdrungene Anschauung hat.

Und endlich, um auf mehrfach Gesagtes nochmals zurückzukommen, sobald nur erst solchergestalt ein guter Grund solider Kenntnisse gelegt, sobald nur auf einzelnen Punkten des unendlichen Wissensgebietes fester Fuß gefaßt und damit zugleich ebenso sehr das Bedürfniß stetigen Fortschrittes geweckt, wie das Talent, sich selbst weiter fortzufühlen, ausgebildet worden wäre, würde das Leben nach der Schule schon das Uebrige thun, um die etwa noch gebliebenen und fühlbar werdenden Lücken auszufüllen. Man lasse doch ja der Jugend Stoff und Antrieb zu solcher weitern Fortbildung, statt sie vorzeitig mit zu vielem und unverdautem Wissen zu überfüttern und dadurch für ihr ganzes künftiges Leben lernfaul zu machen! Wie gern und eifrig wird Der, welcher in der Schule den Werth der Künste und Handwerke durch eigene Erfahrung kennen lernte, jede Gelegenheit benutzen, um sich von der Geschichte und dem gegenwärtigen Stande derselben im In- und Auslande eine deutliche Vorstellung zu verschaffen! Und wie viel mehr Gewinn wird ein Solcher — vorbereitet, wie er ist, durch die selbsteigene rationelle Praxis der Technik und den sichern Besitz der einschlägigen

theoretischen Kenntnisse — aus dem Studium der Technologie ziehen, als der Schüler einer jener Anstalten, von denen im dritten Capitel die Rede war, wo den 10—14jährigen Knaben Technologie vorgetragen wird, ohne daß sie von irgend einer der gewerblichen Beschäftigungen, die ihnen darin vorgeführt werden, eine praktische Kenntniß, ja vielleicht nur überhaupt eine unmittelbare Anschauung haben! Jede Gewerbeausstellung, jeder Besuch in der Werkstatt eines Handwerkers oder Künstlers oder in einem Fabriketablissement wird Jenem, der geübt ist, Alles mit dem Auge des praktischen Beobachters zu betrachten, reiche Belehrung und neuen Antrieb zu Verbesserungen seiner eigenen Geschäftspraxis gewähren, während Dieser, trotz aller seiner theoretischen Studien der Technologie wahrscheinlich ziemlich unbeholfen an einer Menge der wichtigsten Gewerbserzeugnisse herumtasten, wenn nicht gar unachtsam daran vorübergehen dürfte.

Dreizehntes Capitel.

Ist die praktische Methode auch in solchen Schulen anwendbar, welche nicht ein geschlossenes Hauswesen bilden?

Dieser Punkt ist von entscheidender Wichtigkeit für die Frage der Ausführbarkeit der praktischen Methode, denn, wäre deren Ein- und Durchführung an die unerläßliche Bedingung geknüpft, daß alle die Kinder, welche der Vortheile dieser Methode theilhaftig werden sollten, dem Aelternhause völlig entzogen und in abgeschlossene Anstalten eingehegt werden müßten — fürwahr! Viele würden gerechtes Bedenken tragen, ihren Kindern um solchen Preis jene Vortheile zuzuwenden, und der Verfasser selbst wäre der Erste, der diese Bedenken theilte, da er nach eigener Erfahrung und mannichfachen Beobachtungen eine tiefe Abneigung gegen alle geschlossenen Erziehungsinstitute hegt, dieselben nur als traurige Nothbehelfe betrachtet in den Fällen, wo die natürliche Bildungsstätte des Kindes, das Aelternhaus, durch ein unglückliches Schicksal demselben geraubt ist. Die Idee einer Erziehung des ganzen künftigen Geschlechts in völliger Absonderung von dem gegenwärtigen, in vollkommen abgeschlossenen Anstalten, ohne Mitwirkung der Aeltern, wie sie Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation“ aufstellte, erscheint mir als eine von Haus aus durchaus verfehlte. Eine solche künstliche

Erziehung müßte, auch beim besten Willen und den vortrefflichsten Eigenschaften der Erzieher und Erzieherinnen, in deren Hände solchergstalt die ganze junge Generation unbedingt überliefert wäre, beinahe unausbleiblich zu Verbildungen, Uebertreibungen, Einseitigkeiten aller Art führen, wie denn bereits in den Andeutungen Fichte's von den Grundsätzen, wonach er diese neue „Nationalerziehung" eingerichtet wissen will, bei vielem Richtigen und Tüchtigen doch auch nicht wenig Unpraktisches, idealistisch Nebelhaftes und schwärmerisch Ueberfliegendes sich findet. Fast möchte ich vermuthen, daß die bisherige theilweise Durchführung der praktischen Methode in Privatanstalten, außer den bereits im zehnten Capitel angeführten Gründen auch um deswillen nicht den normgebenden Einfluß auf das allgemeine Erziehungswesen geübt habe, den man sonst wol hätte erwarten können, weil der abgeschlossene Charakter derartiger Anstalten jenen Versuchen eine gewisse Künstlichkeit oder wenigstens den Schein einer solchen aufdrückte und so im großen Publicum, welches ohnehin gegen alles Neue mistrauisch ist, ein Vorurtheil dagegen erweckte. Umgekehrt möchte ich die Hoffnung aussprechen, daß diese Methode der Erziehung allgemeinere praktische Erfolge erzielen und in der öffentlichen Meinung Wurzeln schlagen werde, wenn sie sich so eng als möglich an die bestehenden häuslichen und bürgerlichen Verhältnisse, an Familie und Gemeinde anschließt, ohne deshalb ihren hohen Zweck: die Verbesserung und Veredlung dieses Bestehenden in seiner Fortbildung durch das nachwachsende Geschlecht, jemals aus den Augen zu verlieren.

Die Frage ist nur: wird dies möglich sein und auf welche Weise?

Die Arbeit als Mittel der Jugendbildung muß, um ihren Zweck recht zu erfüllen, theils eine gewisse natürliche Stufenfolge ihrer einzelnen Theile, theils eine ins Auge fallende Beziehung auf bestimmte praktische Zwecke darbieten. Dadurch unterscheidet sich die Arbeit als solche von dem Spiele, und darin liegt das wesentlich erziehende Moment derselben. Das Kind selbst, sobald es über das Alter des bloßen Spielens hinaus ist, verlangt ein solches praktisches Ziel und Resultat seines Thuns; es will sich nützlich machen, schon in Folge seines natürlichen Nachahmungstriebes, weil es die Erwachsenen um sich herum sämmtlich für bestimmte Zwecke thätig sieht. Dieser Trieb nach bestimmter, nützlicher Thätigkeit in dem Kinde darf ja nicht unberücksichtigt, unentwickelt bleiben! Die geschlossenen Anstalten, indem sie ihre Zöglinge neben dem Unterrichte zugleich an einem sie selbst einschließenden Hauswesen theilnehmen lassen, sie gleichsam in eine einzige große Familie vereinigen, haben den Vortheil, einen solchen organisirten Arbeitsstoff auf natürliche und naheliegende Weise zu gewinnen. Sie können ihren Zöglingen die häuslichen Verrichtungen überweisen,

welche sonst unter die Familienglieder und Dienstboten vertheilt zu sein pflegen, können sie zur Befriedigung der Bedürfnisse des Hauswesens sowie ihrer eigenen, durch Betreibung von allerhand dahin einschlagenden Handwerken, durch Feld- und Gartenbau, Viehzucht u. dgl. m. beitragen lassen, können sie endlich gar anleiten, durch weiter ausgedehnte industrielle Beschäftigungen und Verwerthung der damit erzielten Producte die Mitttel zur Erhaltung der Anstalt beschaffen zu helfen, wie dies z. B. in umfassendstem Maße in den oben erwähnten Anstalten zu Ruysselede, Mettray, Horn und andern geschieht. Nichtgeschlossene Anstalten, dergleichen unsere gewöhnlichen Schulen sind, entbehren freilich des größten Theils dieser Vortheile der geschlossenen. Dagegen stehen ihnen zur Erreichung des angegebenen Zweckes andere, wie mir scheint, noch directer an das gewünschte Ziel führende Wege offen.

Schon das ist ein nicht gering anzuschlagender Vortheil, daß diese gewöhnlichen Schulen sich den Eigenthümlichkeiten und Bedürfnissen ihrer örtlichen Umgebungen aufs genaueste anschließen können, während die geschlossenen Anstalten ihre Zöglinge, weil sie dieselben ihren bisherigen Verhältnissen ganz entreißen, immer nur mehr ins Allgemeine hin bilden müssen. Der Sohn des Bauers, der künftig einmal das väterliche Gut übernehmen soll, wird besser die zu seiner Bestimmung erforderliche praktische Vorbildung sich da aneignen, wo er in stetem unmittelbarem Rapport mit dem Boden, dem er angehört, bleibt, wo er die in der Schule erlernten landwirthschaftlichen Fertigkeiten und Kenntnisse immer sogleich mit Dem, was man bei ihm daheim treibt, vergleichen kann, als wenn er in einem Institute, vielleicht in ganz anderer Gegend und Landesart, erzogen wird und nach längerer Zeit als ein Fremdgewordener aus ganz andern Umgebungen auf die väterliche Scholle zurückkehrt. Später, bei erlangter größerer Reife, mag er sich so viel nur möglich auswärts umsehen, neue Erfahrungen und Lebensansichten einsammeln; allein das Hinausstoßen der Jugend in so frühem Alter in eine ihr ganz fremde Welt, unter fremde Menschen, scheint mir, wo nicht ganz besondere Verhältnisse es nothwendig machen, allemal unnatürlich und darum unzweckmäßig. Ebenso wird der künftige städtische Gemeindebürger leichter in das Gemeinwesen, dem er einst als thätiges Mitglied angehören soll, hineinwachsen, wenn schon seine Erziehung ihn in ununterbrochenem Zusammenhange mit demselben erhält, als beim Aufenthalte in einer abgeschlossenen Anstalt mit ihrer künstlichen, wenn auch noch so wohlberechneten Lebensordnung.

Das Bestreben der nichtgeschlossenen Schulanstalten wird bei Anwendung der praktischen Unterrichtsmethode jedenfalls dahin gehen müssen, ihren Arbeitsstoff so viel möglich mit Rücksicht auf die vorherrschenden

Beschäftigungen und die wesentlichsten Bedürfnisse, besonders die gemeinsamen, der örtlichen Bevölkerung auszuwählen. Mit einiger Aufmerksamkeit und regem Eifer wird ein derartiger passender Stoff sich überall leicht finden lassen. Auf jene Uniformität, wie sie der Schematismus unserer heutigen Volksschulgesetze und Localschulordnungen darbietet, wird man freilich verzichten müssen, aber das Leben richtet sich auch nicht nach solchen Schematismen; sein Gesetz ist die Mannichfaltigkeit und Besonderheit der Erscheinungen.

Es ist deshalb auch nicht wol möglich, von dieser praktischen Erziehung ein allgemein zutreffendes und vollständiges Bild zu entwerfen; nur beispiels- und andeutungsweise lassen sich einzelne Züge eines solchen zusammenstellen.

Die Arbeit im Freien, in der Natur, wird überall, auf dem Lande wie in der Stadt, die Grundlage des praktischen Unterrichts bilden müssen. Sie schließt sich am ungezwungensten an die freien Spiele und Körperübungen der Kindheit an, entspricht am meisten der Hinneigung der Jugend zu der belebten und unbelebten Natur, zu Thieren und Pflanzen. Für die ländliche Jugend versteht sich dieser Vorzug der landwirthschaftlichen Beschäftigungen vor allen übrigen wol von selbst, denn diese Beschäftigungen sind es ja, welche dereinst ihren wesentlichen Lebensberuf bilden werden. Der Einwurf, den man etwa erheben könnte: daß die Bauernkinder zu derartigen Arbeiten hinlängliche Gelegenheit und Anleitung im eigenen Aelternhause fänden, erledigt sich durch das früher (im fünften Capitel) über den Zweck der praktischen Methode Gesagte, welcher Zweck ja hauptsächlich mit darin bestehen soll, die Jugend zu einer rationellern, geistigern Betreibung ihres künftigen Berufs vorzubilden, als welche sie von ihren Aeltern und durch deren Beispiel lernen könnte.

Für die Jugend in den Städten und den stadtähnlichen Dörfern in der Nähe großer Städte ist eine solche Befreundung und Beschäftigung mit der Natur wieder aus andern Rücksichten höchst wünschenswerth.

Unverkennbar führt der Gang unserer Culturbewegung uns mit täglich beschleunigter Gewalt von dem Leben in und mit der Natur hinweg und einer künstlichen Civilisation zu. Immer dichter drängt sich an den Sitzen der großen Industrie und des Handels die Bevölkerung zusammen, immer weiter dehnt sich der Einfluß dieser Mittelpunkte der Cultur über das sie umgebende Land aus. Nun braucht man noch lange nicht mit Rousseau eine Rückkehr des Menschen zu einem aller Cultur baaren Naturzustande oder mit gewissen Socialisten die Zerstörung aller Städte, als der Sitze einer gefährlichen Ueberbildung, zu wün-

schen, um gleichwol der Meinung zu sein, daß eine solche, täglich zunehmende und ohne alles Gegengewicht gelassene einseitige Strömung des Culturlebens mancherlei bedenkliche Folgen in volkswirthschaftlicher, politischer und sittlicher Hinsicht äußern müsse. Das einfachste und natürlichste Gegengewicht aber gegen ein solches bedenkliches Uebermaß dieser Richtung dürfte darin zu finden sein, daß man das nachwachsende Geschlecht, dessen Väter zum großen Theil zwischen den kalten Steinmassen der Städte, in den dumpfen Comptoirs, hinter den dampfenden Essen der Fabriken beinahe vergessen haben, wie es draußen in der freien Natur, in Feld, Wald und Wiese aussieht, dieser Natur wieder etwas näher rücke, die Annehmlichkeiten und die Vortheile für Körper und Geist, welche eine praktische Beschäftigung mit dem mütterlichen Erdboden gewährt, aus eigener Erfahrung kennen lehre, und auf diese Weise eine Ausgleichung zwischen Cultur- und Naturleben wenigstens anbahne. Wer weiß, ob nicht früher oder später auch durchgreifendere Maßregeln in dieser Hinsicht, z. B. die Ueberführung des überschüssigen und nothleidenden Theils der städtischen Massenbevölkerungen auf das Land, die Gründung großer Ackerbaucolonien auf einzelnen weniger bevölkerten oder noch ganz brachliegenden Strecken Deutschlands, sich als nothwendig erweisen werden; für diesen Fall wäre es doppelt zweckmäßig, wenn die Bevölkerungen der Städte neben den städtischen auch die ländlichen Arbeiten einigermaßen kennen gelernt und liebgewonnen hätten.

Durch die Kindergärten ist wenigstens ein kleiner Anfang zu einer solchen Wiederbefreundung der städtischen Jugend mit der Natur gemacht; auf diesem Boden hätte die praktisch erziehende Volksschule weiter zu bauen. Ein freier Platz zur Anlegung eines Gartens in der Nähe der Schule wird auch in den Städten überall zu erlangen sein, wenn man nur erst dahin gelangt ist, den Raum für die Arbeiten der Kinder als etwas ebenso Nothwendiges und Unentbehrliches anzusehen, wie die Räume zum Lernen. Das beliebte deutsche Bequemlichkeitspolster des „wo möglich" oder „soweit thunlich" müßte man freilich ein- für allemal hinter sich werfen *). Wo zunächst nur ein kleinerer Raum zu gewinnen wäre (wie namentlich in den größern Städten), da müßte man sich vor der Hand mit den einfachern Gartenarbeiten, Blumen-,

*) In dem schon früher angeführten Entwurf zu einem neuen allgemeinen Schulgesetze für das Königreich Sachsen war dies noch nicht der Fall; darin hieß es: „Der Schulgarten ist auf dem Lande überall, wo möglich auch in der Stadt zu beschaffen und für den Bau und die Pflege der gewöhnlichsten Gemüse und Blumenarten durch die Kinder selbst einzurichten."

Gemüsezucht und etwas Obstbau, begnügen. Auf dem Lande würde sich bald die landwirthschaftliche Thätigkeit der Schule über den engen Kreis des Gartens hinaus auf Feld, Wiese und Wald, auf Vieh- und Hühnerhof erstrecken. Für kleine Städte mit ausgedehnterm ländlichen Areal empföhle sich besonders auch der Anbau von Handels- und Officinalpflanzen in dem Schulgarten und auf dem Schulfelde (wo die Bodenart dies verstattete), indem dadurch mancher neue Gewerbs- und Handelszweig begründet werden könnte und die Cultur dieser Bodenerzeugnisse die dazu nöthige größere Menge von Händen in der, gewöhnlich sehr zahlreichen, Schuljugend solcher Orte fände.

Die Beziehung auf einen bestimmten äußerlichen Zweck oder Nutzen, welche ich oben als Erforderniß einer erziehlich organisirten Arbeit darstellte, ist gerade bei Garten- und Feldarbeiten für den Anfang minder dringend, weil hier schon die Freude am unmittelbaren Erfolge der Arbeit, an dem Aufgehen des gesäeten Samens, an dem Knospen und Blühen der gepflegten Pflanzen, an dem Wachsthum der ausgeputzten und vom Ungeziefer befreiten Bäumchen für das Kindergemüth ein befriedigender Lohn der darauf verwendeten Arbeit und ein starker Anreiz zu neuer Thätigkeit ist. Auch die Aufeinanderfolge und Verknüpfung der Arbeiten wird hier zum größern Theile durch die Natur selbst vorgezeichnet, und endlich kann es nicht an mannichfachen, ungesucht sich ergebenden Beziehungen zwischen den Beschäftigungen einer solchen Gartenschule und den Vorkommnissen im Aelternhause der Zöglinge fehlen. Was das Kind über die Behandlung einer Blume oder einer andern Pflanze lernt, dafür bietet ihm der älterliche Garten Gelegenheit zu weitern Beobachtungen und eigenen Versuchen, und was es hier Neues sieht und erfährt, das wird es wieder in der Schule in Form von Fragen oder Vorschlägen vorbringen. So würden Schule und Haus einander thatsächlich in die Hände arbeiten, wenn Jedes von Beiden seinen Theil an der gemeinsamen Aufgabe recht begriffe und mit wahrer Freudigkeit erfüllte. Zugleich wäre hier der Weg angebahnt, wie die Schule als Musteranstalt fürs Leben schon auf die jetztlebende erwachsene Generation einen heilsam bildenden Einfluß ausüben könnte.

Aber auch die Hinweisung auf einen äußerlichen Zweck und Nutzen dieser Arbeit und der darin liegende bestimmtere Antrieb wäre wol leicht gefunden. Für den Anfang möchte es genügen, wenn den Kindern verstattet würde, von den Blumen, die sie gezogen, von den Beeren, die sie gepflegt und gepflückt, einen Theil ihren Angehörigen, ihren Lehrern und Lehrerinnen, oder wem sie sonst wollten, als Liebesgabe darzubringen. Denn allzu früh dürfte man diesem rein kindlichen Triebe des uneigennützigen Schaffens nach freier Wahl für Andere weder die

Beziehung auf einen persönlichen Zweck, noch selbst das gemessenere Gebot einer bestimmten Pflichterfüllung unterschieben.

Bei etwas reiferm Alter und entwickelterm Bewußtsein würden die Kinder allerdings darauf hinzuweisen sein, wie es ihre Pflicht, einen Theil ihrer Thätigkeit zur Belohnung Derer, welche ihre Kraft ihnen widmen, und zur Rückerstattung der Kosten ihrer Erziehung aufzuwenden, also zunächst für den Lehrer oder die Lehrerin, weiter dann zum Nutzen der Anstalt selbst oder Derer zu arbeiten, welche diese zu ihrem Besten unterhalten.

Ich denke mir den Schulgarten in drei Theile getheilt, wovon der eine dem Lehrer gehörte *), der andere für die Schulanstalt selbst benutzt, beziehendlich durch Verwerthung seiner Producte nutzbar gemacht würde, der dritte endlich dazu diente, den größern Zöglingen jedem ein eigenes Stückchen Land oder ein Beetchen zur Bebauung und Nutznießung anzuweisen. Diese Zutheilung würde aber erst dann erfolgen, wenn die Zöglinge in Selbständigkeit und Geschicklichkeit so weit vorgeschritten wären, sich als so fleißig und tüchtig bewährt hätten, daß man ihnen einen solchen eigenen Betrieb ebensowol als Belohnung wie als Gelegenheit zu weiterer Ausbildung ihrer Selbständigkeit anvertrauen könnte. Es wäre das gewiß die naturgemäßeste und unbedenklichste Art von Belohnung, zugleich eine auch fürs spätere Leben sehr nützliche Anleitung zur Schätzung und Erstrebung eines der eigenen Thätigkeit zu verdankenden Besitzes. Die Kleinern würden auf dem Antheil des Lehrers und der Anstalt beschäftigt werden; die Größern behielten die Verpflichtung, erst ein bestimmtes Pensum von Arbeit dort zu vollbringen, bevor sie für sich selbst arbeiteten. Ueber die Benutzung und Verwerthung ihrer eigenen Landstücke hätten die Zöglinge genaueste Rechenschaft abzulegen (was zugleich die zweckmäßigste Gelegenheit gäbe, die erlernte theoretische Kenntniß der Arithmetik, Buchführung u. s. w. praktisch anzuwenden), auch in Bezug auf die Bearbeitung den Rath der Lehrer einzuholen, wobei ihnen jedoch eine angemessene Freiheit der eigenen Wahl und des selbständigen Gebahrens zu lassen wäre, denn gerade hierin liegt ein wichtiges Moment der Charakterentwickelung, der Uebung des Selbstvertrauens, aber auch der Erlernung von Bescheidenheit. Andererseits wäre, wie die selbständige Benutzung dieser kleinen Einzelbesitzthümer, auch die gemeinschaftliche Bearbeitung und Ausbeutung derselben durch freie Vereinigung Mehrer zu fördern, als nützliche Vorbereitung künftiger ernsterer Associationen **).

---

*) In Holstein erhält, wie Michelsen berichtet, der Lehrer von dem Ertrage des Schulgartens den dritten Theil.

**) Ich will hier nur auf ein einziges Beispiel dieses Nutzens hinweisen. In

Ueber den Werth und Ertrag der von ihnen für die Anstalt geleisteten Arbeiten möchte den Zöglingen auch Rechnung abgelegt und ihnen bekannt gegeben werden, welchen Theil der Kosten ihrer Erziehung sie auf diese Weise selbst wieder erstatteten, wie viel noch von ihren Angehörigen oder der Gemeinheit zugeschossen werden müßte. Jenes würde ihr Ehrgefühl und ihren Thätigkeitstrieb auf eine zweckmäßige Weise anregen und die Freude an der Arbeit ihrer Hände erhöhen, Dieses würde sie dankbar und demüthig erhalten, sie vor Dünkel und Ueberschätzung ihrer eigenen Leistungen bewahren. Eine Illusion wie die, in welcher Fichte*) die Zöglinge seiner Nationalerziehungsanstalten erhalten wissen wollte, als ob sie durch ihre eigene Thätigkeit sich und diese Anstalten selbst gänzlich unterhielten, halte ich weder für nöthig noch für gut. Eine derartige Täuschung, sobald sie als solche von den Zöglingen entdeckt würde (und was bliebe der Jugend unentdeckt?), möchte sehr nachtheilig wirken, denn alles Unwahre, auf falschen Schein Berechnete schadet dem jugendlichen Gemüthe. Auch ist es besser, die Jugend erfährt, wie unzureichend ihre Thätigkeit noch ist und wie viel größere Kraftaufwendungen das Leben erfordert; um so weniger werden die Ansprüche, die das letztere an sie nach ihrem Austritt aus der Schule stellt, sie überraschen und entmuthigen, um so größer wird ihr Eifer sein, für diese ernstern Kämpfe des wirklichen Lebens sich vorzubereiten.

Für sehr zweckmäßig würde ich es halten, wenn die etwas reifere Schuljugend benutzt würde, um unter Aufsicht und Leitung ihrer Lehrer bei der Anlegung, Pflege und Unterhaltung solcher Anpflanzungen zu helfen, welche der Gemeinheit angehören und zum allgemeinen Nutzen oder Vergnügen dienen, wie Promenaden, Blumen- und Parkanlagen, öffentliche Baumpflanzungen u. dgl. m. Dadurch würde sie Achtung vor

---

der Schweiz bestehen bekanntlich seit lange sogenannte Milchwirthschaften, Associationen der kleinen Viehzüchter zur gemeinsamen Bereitung und Verwerthung von Butter und Käse. Warum gibt es deren nicht auch bei uns in den Gegenden, wo die Bodenbeschaffenheit sich zur Erzeugung guter Futterkräuter, also zur Viehzucht, vorzugsweise eignet, z. B. im sächsischen Erzgebirge, im böhmischen Gebirge u. s. w.? Weil unserer Bevölkerung der Sinn und die Gewöhnung industrieller Betriebsamkeit und Association fehlt.

*) A. a. O. S. 338: „Das Grundgesetz des kleinen Wirthschaftsstaates sei dieses, daß in ihm kein Artikel zur Speise, Kleidung u. s. w. noch, so weit es möglich, irgend ein Werkzeug gebraucht werden dürfe, das nicht in ihm selbst erzeugt und verfertigt sei. Bedarf diese Haushaltung einer Unterstützung von außen, so werden ihr die Gegenstände in Natur, aber keine andere Art, als sie auch selbst hat, gereicht, und zwar ohne daß die Zöglinge erfahren, daß ihre eigene Ausbeute vermehrt worden, oder so, daß sie, wo das Letztere zweckmäßig ist, es nur als Darlehn erhalten und zu bestimmter Zeit wieder erstatten."

solchen öffentlichen Anlagen lernen und den, leider noch immer so häufigen, empörenden Leichtsinn in Beschädigung derselben ablegen, würde darin vielmehr gleichsam ihre eigene Schöpfung und ihr gemeinsames Eigenthum erblicken und sie deshalb auch in späterer Zeit mit gemeinsamer Liebe hegen. Zugleich würden der Jugend auf diesem Wege die ersten Begriffe eines Gemeinwesens und eines Gemeininteresses beigebracht, diese so wichtige Grundlage ihrer Bildung für das bürgerliche Leben *). Auch die Idee des holsteinischen Lehrers Cabel, von welcher Michelsen berichtet, scheint mir ganz praktisch: daß die ältern Schüler unter Anleitung des Lehrers die Pflege von Bäumen und andern Pflanzungen in Privatgärten übernehmen könnten. Dadurch würde ebenfalls eine wichtige sociale Idee, die der Theilung der Arbeit und des Bedürfnisses gegenseitiger Hülfeleistung, der Jugend in ganz handgreiflicher Gestalt vor Augen geführt und zum Bewußtsein gebracht. Ja es wäre zu erwägen, ob nicht ähnliche wandernde Gruppen jugendlicher Arbeiter zur Aushülfe bei noch manchen andern Arbeiten der Privaten oder Gemeinden in Feld und Wald, in Gärten und auf Wiesen zweckmäßig benutzt werden möchten. Selbst die Schulen benachbarter Ortschaften könnten bei solchen öffentlichen Arbeiten, z. B. Urbarmachung von wüstem Land, Baumpflanzungen an Vicinalwegen u. s. w., sich gegenseitig beistehen und gemeinsam thätig sein. Diese Gegenseitigkeit der Aushülfe, welche z. B. unter den Ansiedlern in Nordamerika so gewöhnlich ist und sich so nützlich erweist, unter unsern Landleuten aber meines Wissens wenig oder gar nicht vorkommt, würde vielleicht auf solchem Wege auch unter den Erwachsenen allmälig Eingang finden. Zugleich ließe sich dadurch der Kreis der den Kindern beizubringenden landwirthschaftlichen Erfahrungen immer weiter ausdehnen.

Es sind dies Alles, wie ich im voraus schon bemerkt habe, nur

---

*) „Es gibt eine Menge Feldraine, Gemeinde- und wüste Plätze, die, unbeschadet der untern Frucht, ja oft zur Verbesserung des Bodens oder zur Verschönerung des Platzes, noch viel Fruchtbäume tragen könnten. Es dürften daher namentlich die Schullehrer auf dem Lande anzuweisen und zu belehren sein, Baumschulen zu pflegen und auf die geeignete Anpflanzung Bedacht zu nehmen. Ich nehme an, daß bei der Baumschule an öffentlichen Plätzen dann auch die Schulknaben der ersten Classe mit thätig sein müßten. Diese würden dann nicht nur darüber belehrt und angewiesen, sondern auch frühzeitig darauf hingeleitet, für gemeinnützige Zwecke etwas zu thun, sie würden zugleich gewahren, wie viel Zeit und Geduld dazu gehört, ehe die Frucht einer langen Bemühung zu genießen ist, und die muthwilligen Frevel an Bäumen und Forsten würden gewiß durch eine solche frühzeitige Erkenntniß bedeutend abnehmen." A. Marschner, „Die erziehlichen Einflüsse des Lebens auf den Armen." Vergleiche die von Michelsen mitgetheilten Erfahrungen S. 93.

Andeutungen, können nur solche sein, weil eben die Eigenthümlichkeit der örtlichen Verhältnisse über die Zweckmäßigkeit und Ausführbarkeit des einen oder andern Vorschlags entscheiden muß. Wenn man erst dahin gelangt sein wird, der Auffindung und Vervollkommnung derartiger Wege und Mittel für eine bildende praktische Beschäftigung der Jugend nur halb so viel Fleiß und Scharfsinn zu widmen, als man jetzt auf die Erfindung neuer Methoden des Lese-, Sprach- oder Anschauungsunterrichts verwendet, so wird es an der nöthigen Mannichfaltigkeit der Arbeitsstoffe und Beschäftigungsweisen auf diesem Gebiete nicht fehlen.

Aber auch für andere Arbeiten, als die sich unmittelbar an die Natur anschließenden, werden die öffentlichen, nicht geschlossenen Schulanstalten ebenso gut Stoff und Gelegenheit finden, wie die geschlossenen und Privatinstitute, wenn sie nur auf die Vorkommnisse und Bedürfnisse des Familienlebens ihrer Zöglinge und des Gemeinwesens, auf dessen Boden sie stehen, die gehörige Aufmerksamkeit richten, und wenn man andererseits von diesen beiden Seiten her ihnen thätig zu Hülfe kommt.

Man wird hier ebenfalls mit Dem anfangen, was sich am nächsten an das kindliche Spiel anschließt und dessen Zweck mehr das Angenehme als das Nützliche ist. Die Kindergärten arbeiten auf diesem Gebiete trefflich vor. Das Flechten von allerhand kleinen Geräthschaften aus bunten Bändchen, Papier oder Stroh, das Ausmalen von Figuren mit bunten Farben, das Ausschneiden und Ausstechen von Bilderchen in Papier u. dgl., alle diese Uebungen des Kindergartens lassen sich allmälig zu größern, schwerern und nützlichern Arbeiten in Papier, Pappe, Steinpappe und Thon, zu Stroh- und Binsengeflechten aller Art (Matten, Hüten, Körbchen u. s. w.), zu Malereien auf Holz, Elfenbein und andern Stoffen, und zu ähnlichen Beschäftigungen mehr ausbilden. Die eigene Lust der Kinder an derlei bunten und niedlichen Kleinigkeiten, der Gebrauch, den dieselben von der und jener Arbeit zu Hause gemacht sehen, der Wunsch, für ein solches wahrgenommenes Bedürfniß des Vaters, der Mutter, der Geschwister, des Lehrers oder der Lehrerin zu sorgen, würde Fingerzeige genug für die Auswahl und Aufeinanderfolge derartiger Beschäftigungen geben. Zunächst würde man dabei am meisten auf solche Arbeiten Rücksicht zu nehmen haben, welche ihre nutzbare Verwendung im Hause und in der Wirthschaft der Aeltern finden. Die „Klüterschulen", deren Einrichtung ich oben nach Michelsen geschildert, geben dafür, namentlich auf dem Lande, ein ganz zweckmäßiges Muster, welches nur hier und da weiter auszuführen wäre *). Auch für die Anstalt selbst,

*) „Die beim Landbau freie Zeit findet passende Verwendung ohne Aufreibung

sowie für die damit verbundene Lernschule würde es allerlei zu thun geben, z. B. Ausbesserung und Erneuerung der nöthigen Werkzeuge zum Gartenbau, kleine Reparaturen an den Gebäuden, Gartenmauern, Wasseranlagen, die Aufführung von Staketen und Spalieren, das Verfertigen von Düten, Schachteln und Kasten aller Art zur Aufbewahrung von Sämereien, getrockneten Pflanzen u. s. w., dann wieder das Heften von Schreibe- und Zeichnenbüchern, das Einbinden der gedruckten Schulbücher, das Fertigen von Linealen, Pennalen und Schiefertafeln sowie von allerhand Modellen für den mathematischen und physikalischen Unterricht u. A. m. *).

Solche Gegenstände könnten dann, beim Mangel eigenen Bedarfs, als Handelsartikel benutzt werden. Die oben in Bezug auf die landwirthschaftlichen Beschäftigungen als zweckmäßig erachtete Dreitheilung der Arbeitsproducte wäre auch hier beizubehalten. Desgleichen würde hier wie dort die Richtung der jugendlichen Thätigkeit auf gemeinnützige Zwecke möglichst ins Auge zu fassen sein. So, um nur Einiges hervorzuheben, wird sich wol in jeder größern Stadt und selbst in vielen kleinen eine und die andere gemeinnützige Anstalt finden, welche mannichfacher Handreichungen und Hülfeleistungen bedarf, sei dies nun eine Krankenanstalt oder eine Speise- und Bekleidungsanstalt für Arme oder sonst etwas dergleichen. Sehr zweckmäßig würden solche Anstalten zu den Arbeitsschulen in nähere Beziehung gebracht werden, dergestalt, daß die Kräfte dieser letztern für jene mit verwendet würden. In Holstein findet, wie wir gesehen, eine solche Verbindung wenigstens annähernd statt. Für die Kranken- und Speiseanstalt z. B. würden nicht allein die Zöglinge der Schule einen Theil des nöthigen Materials an Gemüsen, Früchten u. dgl. m. aus ihrem Schulgarten liefern oder durch Bestellung der zu diesen Anstalten selbst gehörenden Grundstücke gewinnen können **), sondern es würde auch beim Zurichten dieser Stoffe, beim

---

der Kräfte, wenn sie auf einfache Zweige der Industrie gerichtet wird. Allein eben diese Nebenbeschäftigungen: Korbmacherarbeiten, Matten- und Strohhüteflechten, Bindfadenspinnen, Seidenbau, Stricken grober Wollenwaren, Fertigung hölzerner Geschirre, Cultur von Handelsfrüchten, verlangen eine größere Regsamkeit des Geistes, als die ländliche Indolenz und Langeweile der Ofenbank gewöhnlich gestattet." Harkort: „Die Hindernisse der Civilisation und Emancipation der arbeitenden Classen."

*) Ich verweise hier auf das in der Anmerkung zu S. 67 von der Anstalt zu Ruysselede Berichtete.

**) So gehören (nach Lange's „Feldgärtnereicolonien") zum Hospital in Leipzig 300 Acker Feld. Wenn man diese durch die Schuljugend auf ähnliche Weise bearbeiten ließe, wie es in den Fellenberg'schen Anstalten, in Mettray und Ruysselede,

Kochen, beim Einmachen von Früchten, beim Reinigen der Geschirre und der Räumlichkeiten der Anstalt und ähnlichen Verrichtungen mehr der Jugend, namentlich deren weiblicher Theil, allerhand nützliche Dienste leisten können, welche zugleich ebenso viele treffliche Vorübungen wären für den eigenen künftigen Hausstand oder den Beruf der Mädchen als Dienstmädchen, Köchinnen, Wirthschafterinnen. Für die Bekleidungsanstalt könnten die Mädchen nähen, stricken, flicken, waschen u. s. w. Auf dem Lande und in kleinen Orten fehlt es freilich zur Zeit noch meist an solchen Gelegenheiten, allein wahrscheinlich wird man, wie man hier und da schon angefangen, mit der Zeit immer mehr dahin kommen, nicht blos zur Abhülfe der Armennoth, sondern für die gesammte Bevölkerung, zum Zwecke leichterer, besserer und billigerer Befriedigung der allgemeinsten Lebensbedürfnisse, allerhand gemeinsame Veranstaltungen einzurichten, Gemeindebacköfen und Gemeindeküchen, gemeinsame Wasch- und Ausbesserungsanstalten u. dgl. m. Da gäbe es dann vielfache treffliche Gelegenheit zur Benutzung, Uebung und Bildung der jugendlichen Kräfte, nicht minder zur Einführung der Jugend in den rechten Geist eines guten, vernünftigen und praktisch schöpferischen Socialismus, der besten Schutzwehr gegen den unvernünftigen, phantastischen und zerstörenden.

Ein sehr wichtiger Vortheil ließe sich endlich durch eine engere Verbindung der Arbeitsschule mit den Kindergärten und Kinderbewahranstalten (welche beide Anstalten wol künftig verschmolzen werden dürften) für die Heranbildung der weiblichen Jugend zu Müttern und Erzieherinnen oder zu Kindermädchen und Wärterinnen erreichen. Man könnte dann die etwas reifern Mädchen (etwa vom 12. — 14. Jahre, vielleicht sogar schon früher) sowol zur körperlichen Abwartung und Pflege, als zur Beaufsichtigung und geistigen Entwickelung der kleinen Kinder anleiten. Das würde unstreitig eine weit praktischere Vorbereitung für das künftige Leben der Mädchen sein, als die didaktischen Vorlesungen und Ermahnungen, welche man denselben in „höhern Töchterschulen" und ähnlichen Anstalten unter der Form sogenannter Erziehungsstunden mit viel Behagen und großer Salbung, aber gewöhnlich mit sehr zweifelhaftem Erfolge zu appliciren pflegt.

Bei den Knaben wäre noch eine andere praktische Uebung nicht zu vergessen — das Exerciren*). Unsere männliche Jugend muß nicht

---

im Waisenhaus zu Pirna u. s. w. geschieht, so würde man, nach den dort gemachten Erfahrungen, sowol viele Kosten für Arbeitslöhne, Schiff und Geschirr sparen, als auch einen weit höhern Ertrag erzielen.

*) Daß dieses sowol in Hofwyl als in Ruysselede geübt wird, ist oben mitgetheilt.

allein nähr= und lehrhaft, d. i. fähig sich zu nähren und zu bilden, sondern auch, wie nun einmal die allgemeinen Verhältnisse noch sind, wehrhaft, zur Vertheidigung des Vaterlandes geschickt gemacht werden. Dazu könnte man den Grund recht wohl schon in den Schulen legen. Das gäbe zugleich eine treffliche Ausbildung des Körpers, gewöhnte ferner die Jugend von früh auf an eine gewisse straffe Zucht und Ordnung, an strenge Pünktlichkeit und Genauigkeit in allen ihren Bewegungen und Handlungen, was ihr auch in andern Lagen des Lebens von großem Vortheil sein würde. Natürlich meine ich nicht ein mechanisches Dressiren zu steifem Paradeschritt mit gliedermannähnlicher Körperhaltung und unverbrüchlicher Beobachtung der vorgeschriebenen Distanz zwischen Hosennaht und angelegtem Daumen, sondern ich denke mir eine allseitige Uebung in sämmtlichen zur Stärkung und Geschmeidigmachung des Körpers und zum Gebrauch von allerhand Waffen dienenden Geschicklichkeiten, also im taktmäßigen Gehen und Laufen, in der Handhabung von Hieb=, Stoß= und Schußwaffen (natürlich nach Verhältniß des Alters), im Uebersteigen von Mauern, Hecken, Zäunen, im Ueberspringen von Gräben, im Durchschwimmen von Flüssen, im Aufwerfen und Erstürmen von Schanzen u. dgl. m., kurz ein erweitertes, auf die Zwecke der künftigen Landesvertheidigung angewendetes Turnen *). Wenn solche Uebungen in der Volksschule begonnen, in Fortbildungsanstalten nach der Schulzeit fortgesetzt würden, so möchten unsere Offiziere weniger über das körperliche und geistige Ungeschick der Recruten zu klagen haben, diese Letztern selbst aber weit leichter und schneller davon kommen. Ueberhaupt dürfte, nach des Verfassers Ansicht, die Realisirung des immer allgemeiner werdenden und selbst von den Conservativsten aus naheliegenden Rücksichten des Geldbeutels täglich lauter erhobenen Wunsches nach einer durchgreifenden Verminderung der stehenden Heere

*) Der Verfasser hat sich bereits zu so vielen Ketzereien gegen hergebrachte Ansichten und Einrichtungen bekannt, daß er sich nicht scheut, hier noch eine weitere in Bezug auf das Turnwesen hinzuzufügen. Er hält dasselbe für sehr nützlich überall da, wo es an anderer Gelegenheit zu vielseitiger Uebung und Ausbildung des Körpers fehlt, daher für höchst wohlthätig als Gegengewicht gegen das viele Sitzen und einseitige Kopfarbeiten, wie es in unsern dermaligen Volks= und Gelehrtenschulen stattfindet, allein immerhin nur für ein Surrogat, welches überflüssig wird, sobald man das echte, naturwüchsige Befriedigungsmittel für das betreffende Bedürfniß haben kann, nämlich eine Körperübung, welche zugleich einen praktischen Zweck verfolgt. Knaben, welche den ganzen Tag über auf die mannichfachste Weise im Garten, auf dem Exercirplatze, in der Werkstatt thätig wären, bedürften ebenso wenig besonderer Turnstunden, als etwa ein Briefträger des müßigen Spazierengehens.

und Beschränkung des Activbestandes auf bloße Cadres auf keinem andern als auf diesem Wege der Wehrhaftmachung unserer gesammten Jugend schon von früh auf zu erreichen sein.

In einer, in der 37. Sitzung der Beigeordneten am Bundestage am 18. April 1848 vorgetragenen Denkschrift des Professors Droysen über Einrichtung einer allgemeinen Volksbewaffnung finden sich folgende hier einschlagende Betrachtungen:

„Bei frühern Veranlassungen habe ich mit dem preußischen General Aschoff über eine mögliche Verbindung zwischen Turnwesen und Volksbewaffnung verhandelt. Das Turnwesen ist lange eine immerhin wohlgemeinte, aber wenigstens oberflächlich verstandene Spielerei gewesen. Entschließt man sich, den Volksunterricht zu organisiren, auf geistige und körperliche Ausbildung der Jugend — denn sie gehört nicht den Familien allein, sondern dem Vaterlande — die gehörige Aufmerksamkeit zu wenden; macht man das Volksschulwesen in dem Sinne, wie es in gewissen deutschen Ländern schon der Fall ist, völlig frei und gleich für Alle durch eine Vermögenssteuer innerhalb der Schulgemeinden, so ist es möglich, die Knaben, die der Schule bis zur entwickelten Pubertät angehören müssen, durch einen geregelten und nicht blos spielenden Turnunterricht in gewissem Grade zum Waffendienste vorzubereiten, wenigstens ihnen die freie und sichere Bewegung ihrer Glieder und die nothwendige Uebung gewisser Evolutionen beizubringen. Setzt man diese Uebungen vom 15. bis zum 19. Jahre, etwa Sonntag Nachmittags, fort, erweitert man sie mit der wachsenden Kraft bis zum Tragen und Handhaben der Waffen, so ist es möglich, die unmittelbare Dienstpflicht, die eigentliche Kriegsschule in der Linie, in der kürzesten Frist zu absolviren." Ganz ähnliche Ideen finden sich in einem unter dem Titel: „Die deutsche Volksbewaffnung", von A. N., (Dresden, 1848) erschienenen Schriftchen entwickelt. Darin heißt es: „Um in Wahrheit für alle Zeiten ein Volksheer zu bilden, muß die Wehrhaftigkeit ein Theil unserer Erziehung sein, die Pflicht sowie die Fähigkeit, das Vaterland zu schützen, uns in Fleisch und Blut übergehen. Um dies zu erreichen, muß baldigst die Einrichtung getroffen werden, daß in allen Schulen, von den untersten Classen an, unsere Söhne zu dieser Pflicht vorbereitet werden. Das Infanterieexercitium wird als Uebung und Ausbildung des Körpers mit dem Turnen in Verbindung gebracht, die Theilnahme daran zur ersten Pflicht Aller gemacht. Diese Uebungen werden sowol um der durch das viele Sitzen bedrohten Gesundheit willen, als auch, um sie zur leichten Gewohnheit zu machen, durch alle Classen aller Schulen fortgesetzt. Dem künftigen Staatsbürger wird dadurch für seine reifern, productiven Jahre ein Zeitopfer er-

spart, dem wir uns jetzt unterziehen müssen, und zugleich eine Vollendung gegeben, wie wir sie entbehren. Auf den wissenschaftlichen und Gewerbsschulen wird bei dem Unterrichte Rücksicht genommen auf die militärische Anwendung der Lehrgegenstände, verbunden mit den dahin einschlagenden Uebungen. Ebenso werden die Lehrlinge der für den Kriegsdienst verwendbaren Handwerke für die ihnen zufallenden Fächer vorbereitet und eingeübt."

Vierzehntes Capitel.

Wie steht es mit der Beschaffung der nöthigen Lehrkräfte bei einer allgemeinen Einführung der praktischen Methode?

„Alles gut!" wird man vielleicht sagen; „aber woher nehmen wir die Lehrer und Lehrerinnen für solche praktische Erziehungsanstalten, wenn wir uns diese über das ganze Gebiet unsers Volksschulwesens ausgebreitet denken?"

Freilich aus unsern jetzigen Lehrerbildungsanstalten schwerlich. Wird doch die Vorbildung, welche in diesen die künftigen Volksschullehrer erhalten, von den competentesten Beurtheilern (z. B. Curtmann) als ungeeignet selbst nur für eine zweckmäßige Behandlung des gewöhnlichen Unterrichts dargestellt! Die neue Methode würde sich ihre Organe — Lehrer und Lehrerinnen — ebenso gut erst schaffen müssen, wie die Kindergärten Solches zu thun genöthigt waren. Gelang es den Kindergärten im Laufe von kaum einem Jahrzehnd (denn so lange höchstens ist es, daß diese Anstalten angefangen haben, in Deutschland einige Verbreitung zu finden), einen leidlichen Stamm von Lehrern und Lehrerinnen für ihre Zwecke zu gewinnen, warum sollte nicht dasselbe auch für die Herstellung eines praktischen Unterrichts in der Volksschule möglich sein, wenn nur die Sache von allen Seiten mit Eifer und gutem Willen angegriffen würde? Allerdings wäre das Bedürfniß hier ungleich größer als dort; aber auch die Mittel seiner Befriedigung wären mannichfaltiger. Einen großen Vortheil bietet, wie wir gesehen, die praktische Methode selbst für diesen Zweck dar, dadurch, daß sie mit Leichtigkeit und in kurzer Zeit aus ihren eigenen Schülern brauchbare Gehülfen für das Lehr- und Erziehungsgeschäft heranbildet. Die oben (im neunten Capitel S. 99) mitgetheilten Erfahrungen lassen keinen Zweifel hierüber bestehen.

Nur für den Anfang also möchte die Gewinnung geeigneter Lehrkräfte für die praktischen Erziehungsanstalten einige Schwierigkeiten haben *). Wäre erst ein Stamm von Lehrern und Lehrerinnen geschaffen, so würden diese sich ihre Gehülfen und Nachfolger selbst bilden. Das Beste möchte dann sein, daß junge Leute, die sich diesem Erziehungsgeschäfte widmen wollten, an den schon bestehenden Anstalten bei erprobten und erfahrenen Lehrern ihren praktisch-theoretischen Cursus machten, wie es die Kindergärtner und Kindergärtnerinnen in Keilhau bei Fröbel oder in Kaiserswerth bei Fliedner zu thun pflegen. Besonders mit größern Schulen dieser Art würden, wegen der größern Mannichfaltigkeit der daselbst vorkommenden Arbeitsgelegenheiten, Bedürfnisse und Individualitäten der Zöglinge, zweckmäßig solche Bildungsanstalten für Lehrer verbunden werden können **). Es käme eben Alles darauf an, für den Anfang die rechten Männer und Frauen zu finden, welche in den Geist der neuen Methode ganz einzugehen, dieselbe mit Hingebung und Liebe, psychologischem Takt und praktischem Geschick anzuwenden im Stande wären. Denn allerdings wird hier mehr verlangt, als ein bloßer Haufe buntscheckiger Kenntnisse oder eine gewisse Kunstfertigkeit im Lehren einzelner Wissenszweige; der Lehrer, der mit Erfolg auf dem Felde dieses praktischen Unterrichts wirken will, muß nicht allein ein vielseitiges, gründliches Wissen besitzen (und zwar nicht eine blos äußerlich angelerntes

---

*) Vielleicht könnten das Rauhe Haus und die sonstigen Wehrlischulen, auch wol das nach Wehrli's Grundsätzen eingerichtete Seminar zu Kreuzlingen, die ersten Lehrer und Erzieher zur Verpflanzung der dort erprobten Methode in die öffentlichen Volksschulen liefern. Der etwas streng religiöse Standpunkt, welchen die Zöglinge der erstgenannten Anstalt zu dem Werke mitbringen würden, dürfte wol kaum Bedenken erregen, denn vor einer Frömmigkeit, welche die Jugend neben fleißigem Beten auch zum fleißigen Arbeiten, zur hingebenden Beschäftigung mit der materiellen Außenwelt, mit Natur und Cultur anhält, braucht man sich nicht zu fürchten.

**) Bei der Anstalt zu Mettray fanden sich sofort nach ihrer Gründung einige zwanzig junge Leute aus wohlhabenden Familien ein, welche es als eine Ehre betrachteten, ihre Kräfte einem so schönen und edlen Werke zu widmen. Sie wurden von den Leitern der Anstalt binnen sechs Monaten in den Geist und die Grundsätze der dort geübten Erziehungsweise vollständig eingeweiht. Die Zahl dieser Gehülfen wuchs immer mehr, und es ward für sie eine förmliche Vorbereitungsschule errichtet, worin man sie in den Grundsätzen der Moral und Religion, der Muttersprache, der vaterländischen Geschichte und Geographie, der Arithmetik, Geometrie, dem Linearzeichnen, dem Rechnungswesen, der Gymnastik, dem Schwimmen, der Vocal- und Instrumentalmusik, der rationellen Landwirthschaft und den Elementen der darauf bezüglichen Wissenschaften unterrichtete. Diese so vorgebildeten Lehrgehülfen (contre-maitres) traten alsdann an die Spitze neuer ähnlicher Anstalten. So berichtet Ducpétiaux a. a. O.

und unverdautes, sondern ein in Blut und Leben übergegangenes), er muß auch die Beziehungen dieses Wissens zu den praktischen Erziehungszwecken genau kennen, um es immer an der rechten Stelle und auf die rechte, fruchtbare Weise anzuwenden; er muß von den technischen Handgriffen der Arbeiten, die er als Bildungsmittel gebrauchen soll, unterrichtet sein*), muß aber auch von ihren pädagogischen Wirkungen, von der Einrichtung, welche denselben aus diesem Gesichtspunkte zu geben ist, von der Reihenfolge und Verbindung, in welche sie zu bringen sind, eine klare Anschauung haben; endlich muß er diejenigen Eigenschaften des **Willens** besitzen, welche nöthig sind, um auf den Willen der Zöglinge, dessen Ausbildung bei dieser Methode die Hauptsache ist, gehörig einzuwirken; er muß vor allem seinen Zöglingen selbst mit dem Muster praktischer Tüchtigkeit, Entschlossenheit, Ordnung und Unverdrossenheit vorangehen, er muß endlich ein aufgeschlossenes Gemüth und ein offenes, Zutrauen erweckendes Wesen besitzen, um seine Zöglinge zu gleicher Offenheit und Zutraulichkeit zu veranlassen, kurz, er muß Das sein, was ein verständiger, sorgsamer, sich der sittlichen und geistigen Bildung seiner Kinder ganz widmender Hausvater ist.

So groß diese Forderungen und so unverhältnißmäßig sie, an einen gewöhnlichen Volksschullehrer gestellt, erscheinen**), so wird doch ihre

---

*) Vielleicht finden Manche die Anforderung übertrieben, daß ein und derselbe Mann nicht nur vielerlei theoretische Kenntnisse, namentlich in Naturwissenschaften und Mathematik, sondern auch technische Geschicklichkeiten besitzen, Gärtnerei, Baumzucht, auch wol Handwerke verstehen, endlich noch rationeller Erzieher sein solle. Allein bei einem selbst praktischen Bildungsgange der künftigen Lehrer wäre dies durchaus nichts Unerreichbares, vielleicht sogar minder schwierig, als die Bildung eines normalen Lehrers für die jetzigen Schulen durch die Seminarien. Uebrigens würde da, wo eine größere Mannichfaltigkeit praktischer Beschäftigungen erforderlich schiene (in größern Stadtschulen), eine Theilung der Fächer unter die Lehrer, auch die Zuziehung technischer Gehülfen (Handwerksmeister, Gärtner) — wie das in Ruysselede geschieht — eintreten können.

) Traurig genug, daß man beim gegenwärtigen Unterrichtswesen die Ansprüche an den Volksschullehrer so niedrig stellt und in Folge dessen ihm eine so untergeordnete Stellung im Staate und in der Gesellschaft einräumt! Vollkommen Recht hat der früher erwähnte Lehrer in Vogel's „Bürgerschule", wenn er sagt: „Der erste Elementarunterricht müßte vielmehr den **allerbefähigtsten Lehrern anvertraut werden. Eine kostbare Blume werden wir nimmer einem unerfahrenen Gärtner anvertrauen, und das Kinderherz mit seinen Himmelskeimen wollt ihr einem unerfahrenen Lehrer anvertrauen? Wer aber nicht vorbereitet durch die allertiefsten psychologischen Studien, in das schwierige Verständniß des Kinderherzens eingeweiht, durch Erfahrung an der Hand eines langjährigen Kenners bekannt geworden ist mit der großen Kunst der richtigen Behandlungsweise der Kinder, der ist ein solcher."

Erfüllung gerade wieder durch die Eigenthümlichkeit der praktischen Methode erleichtert. Denn, indem bei dieser Alles natürlich und mit einer innern Nothwendigkeit unter sich zusammenhängt und ineinander greift, indem der Gang und die Stufenfolge des Unterrichts ebenso durch die Natur des Stoffes, wie durch die Neigungen und Fähigkeiten der Zöglinge und deren allmälige Entwickelung vorgezeichnet sind, bedarf es nur eines warmen Herzens für die Sache, einer unverdrossenen Aufmerksamkeit und einer Fernhaltung alles eigenwilligen und einseitigen Wesens auf Seiten des Lehrers, um, bei übrigens vorhandener tüchtiger Vorbildung, günstige Erfolge zu erzielen. Die Freude an diesen Erfolgen und die Natürlichkeit des ganzen Verhältnisses, welches (wie bereits oben im neunten Capitel ausgeführt ward) weder den Lehrer zu aufreibenden körperlichen und geistigen Anspannungen, zu fortwährendem Kampfe mit der widerstrebenden Natur der Kinder verdammt, noch die Kinder in gezwungenen, gegen ihre Neigungen streitenden Beschäftigungen festhält und dadurch widerspänstig oder geistesträge macht, vielmehr ein harmonisches Zusammenwirken beider Theile ermöglicht — diese Freude muß auf den Lehrer äußerst wohlthätig und fördernd einwirken, sie wird seinem pädagogischen Streben immer neuen Schwung verleihen, wird ihm fortwährend neue Elemente der eigenen Fortbildung und neue unterstützende Momente seiner Erzieherthätigkeit zuführen. Die Zöglinge selbst werden ihm dazu behülflich sein. Da hat der eine beim Arbeiten im Garten gewisse Veränderungen an den Pflanzen oder an dem umgerissenen Erdreich beobachtet und gibt dem Lehrer durch Mittheilung dieser Beobachtungen Veranlassung zu allerhand belehrenden Winken; ein anderer glaubt in Bezug auf den vortheilhaftesten Gebrauch eines Handwerkszeugs oder auf eine neue Benutzung eines Arbeitsstoffes eine nützliche Entdeckung gemacht zu haben, und die gemeinsame Besprechung und Prüfung dieser Entdeckung, die Anstellung praktischer Versuche damit, die Erörterung der einschlagenden physikalischen, chemischen, mathematischen Momente bietet abermals reiche Gelegenheit zu den fördendsten, belehrendsten Beschäftigungen, bei denen der Lehrer weiter nichts zu thun hat, als den von selbst vorwärtsstrebenden Geist der Schüler überall auf die rechte Spur zu leiten. Mit einem Worte: beim praktischen Unterricht ist es nicht der Lehrer allein, der Alles thun, für Alles sorgen, jede Thätigkeit der Schüler erst wecken, jede Richtung, die sie einschlagen sollen, erst angeben, auf jedem Schritte sie lenken, überwachen, anspornen muß, sondern hier hilft Alles arbeiten, hier wirkt Alles zusammen, um das gemeinsame Ziel mit vereinten Kräften zu erreichen, und der Lehrer ist gewissermaßen nur der Erste dieser wetteifernd Vorwärtsstrebenden, nur Einer, der um ein

paar Schritte den Andern auf der gleichen Bahn voraus ist, nicht aber, wie leider in den heutigen Schulen nur zu oft der Fall, ein von seinen Zöglingen durch eine weite Kluft geschiedenes, ihnen fremd, fast feindlich gegenüberstehendes Wesen *).

Wie beim praktischen Unterricht der Lehrer in den vorgeschrittenen Schülern sich eine förmlich organisirte, äußerst wirksame Unterstützung für Leitung und Beaufsichtigung der übrigen schaffen könne, ist oben (S. 99) bereits angedeutet worden **).

Noch eine andere, nicht minder wichtige und für die Erfolge der praktischen Schule selbst höchst wohlthätige Beihülfe des Lehrers würde

*) Man lese noch einmal die auf S. 77 mitgetheilten Schilderungen der Arbeiten im Rauhen Hause, und man wird die hier geäußerte Hoffnung nicht übertrieben nennen.

**) Zur Verdeutlichung dessen sei hier noch das Bild wiedergegeben, welches ein praktischer Schullehrer, Börner, in seinen „Gedanken und Wünschen für die Erziehung der Kinder der Armen" (Leipzig 1847), von einer solchen Arbeitsschule entwirft. „Sind nur erst einige Schüler fertig und sicher in diesen Künsten", sagt derselbe, „so werden sich andere ihnen anschließen, um von ihnen zu lernen, besser als von erwachsenen Meistern, da ja die Erfahrung lehrt, daß Kinder weit leichter und angenehmer von Kindern lernen als von Erwachsenen. Die Aufsicht des Lehrers wird die Vorgesetzten bei den Arbeiten stets so zu bewachen suchen, daß den ihnen Untergebenen kein Unrecht geschieht und daß Alle die Arbeit fröhlich vollbringen. Es werden z. B. Sämereien ausgelesen. Die Vorgesetzten sehen zuweilen nach, ob Alles gut gelesen wird, begeben sich dann wieder an ihren Ort, um selbst thätig zu sein. Will's bei einem der Untergebenen nicht recht gehen, so kommt er einmal zu seinem Obern und sieht, wie dieser es treibt. Es werden Düten angefertigt. Es gelingt Einem diese kleine Arbeit besser als allen Andern. «Ich habe eine Düte fertig!» Die Andern kommen und sehen es; bei ihnen will's aufs erste Mal nicht gelingen. Sie bitten, er möge eine fertigen, während sie zusehen; und so ist er stillschweigend zu ihrem Vorgesetzten gewählt, denn kaum ist einer der Geschicktern an seinem Platz, beginnt die Arbeit und sieht sie gelungen, so zeigt er sie erfreut jenem Ersten, dieser besieht sie, bemerkt noch einen Fehler und spricht: «So wird sie nicht ganz fest halten.» Er hilft dem kleinen Fehler ab. So kommen noch Andere und zeigen ihm ihre Arbeiten. Nach der Zeit besieht er die Düten Dessen, der zuerst zu ihm kam, und findet sie gelungen. Er weist nun einige der Andern zu diesem, der es jetzt ebenfalls recht versteht. So ist ein Zweiter auf rechtmäßige Weise zum Obern geworden. Der Lehrer kommt zuweilen, gibt, wenn es möglich ist, allgemeinen Beifall zu erkennen, verweist auf Karl und August, deren Arbeit von ihm als die gelungenste erkannt wird, und so sind die Obern in ihrem Aufsichtsrechte bestätigt. So werden sich fast bei jedem Arbeitszweige verschiedene Obere herausstellen, welchen von allen Andern willig Gehorsam geleistet wird, da ihr Recht sich auf den Vorzug ihrer Geschicklichkeit in der betreffenden Verrichtung gründet. Auf ähnliche Weise wie bei den Knaben werden sich auch die Beschäftigungen der Mädchen von diesen selbst leiten lassen."

eintreten können durch die Mitwirkung der Aeltern und Angehörigen der Zöglinge, überhaupt der Mitglieder der Schulgemeinde, als allgemein bei der Erziehung des nachwachsenden Geschlechts Betheiligter. Daß eine solche bei der praktischen Methode ungleich leichter und wirksamer sei, als bei der theoretischen, ist im achten Capitel (S. 84) nachgewiesen worden. Ich verstehe aber darunter nicht blos jene nachhelfende Thätigkeit, welche die einzelnen Väter und Mütter der Schule durch die Erziehung ihrer Kinder daheim leisten können, sondern eine allgemeine und förmlich organisirte sämmtlicher Mitglieder der Schulgemeinde. Allerdings nicht in der bisherigen, sehr äußerlichen Weise, in welcher sogenannte „Schuldeputationen" oder „Schulvorstände" die Schule beaufsichtigen helfen (wobei die Laien in der Regel nur die stummen Beisitzer und Jaherren abgeben, die Hauptsache aber den Geistlichen und den bureaukratischen Schulbehörden überlassen bleibt), sondern im Geiste einer durch Rath und That mit der Schule und ihren Leitern innig verbundenen Körperschaft, eines wahren und wahrhaftigen Aelternrathes, wie ihn schon vordem Curtmann — freilich von dem beschränktern Standpunkte des blos theoretischen Unterrichts aus — empfohlen, neuerdings aber ein anderer, der hier zu Grunde gelegten Vorstellung näher stehender Schriftsteller, Gwinner*), in folgenden Worten bezeichnet hat:

„Die Aeltern aller Stände, wie sie die Gemeinde verbindet, sollen zusammentreten und ihre eigene Schulbehörde darstellen, indem sie sich wechselseitig zur Ermunterung, Unterstützung, Berathung, Leitung und Ueberwachung der Erzieher verpflichten und so das Princip der Selbstregierung hier auf den vernunft- und naturgemäßesten Boden verpflanzen. Alle Stände müssen bei diesem echt deutschen und echt liberalen Aelternrathe betheiligt sein, und die höhern mit den niedern gerade hier, bei der gemeinsamen Liebespflicht gegen die Jugend, brüderlich Hand in Hand gehen lernen."

Wir haben eine solche Mitwirkung von Laien neben den eigentlichen Fachmännern bereits eintreten sehen beim Turnunterricht, und die Erfahrung hat gelehrt, daß nicht blos das allgemeine pädagogische Moment, die Aufsicht auf die versammelte Jugend, durch diese Mitwirkung wesentlich gefördert und dem eigentlichen Lehrer erleichtert wurde, sondern daß auch in Bezug auf die Uebungen selbst manche fruchtbare Beobachtung gemacht, manche nützliche Anregung gegeben, mancher beherzigenswerthe Rath von dieser Seite her ertheilt

*) In seiner Abhandlung: „Deutschland und die innere Mission", im 1. Bande der „Germania", S. 623.

werden konnte. Sollte nicht dasselbe in noch viel höherm Grade der Fall sein bei einem Unterricht wie der vorgeschlagene, der so vielfach in die gewöhnlichsten Verhältnisse des täglichen praktischen und häuslichen Lebens eingreifen und daher jedem mit diesen Verhältnissen Vertrauten so viele bekannte und faßbare Seiten der interessevollen Antheilnahme und des fördernden Einwirkens darbieten würde? Mit richtigem Takte ruft Diesterweg*), zur Unterstützung der Erzieher von Fach in der neubegründeten Pestalozzistiftung bei Berlin, Männer des praktischen Lebens, besonders Handwerker, herbei, welche angeben sollen, wie die verschiedenen praktischen und technischen Beschäftigungen zu „elementarisiren", d. h. auf ihre einfachsten Formen und Handgriffe zurückzuführen und zu organisiren seien. Ich denke mir, daß an der Ausbildung und Vervollkommnung dieser Organisation des praktischen Unterrichts, sobald nur erst das Verständniß der Methode allgemeiner verbreitet, das Interesse daran geweckt wäre, die ganze Schulgemeinde mitarbeiten und dadurch dem Lehrer sein Geschäft nicht wenig erleichtern würde. Jeder wäre bemüht, seine Beobachtungen, Erfahrungen und Ideen über die Einfügung dieses und jenes neuen Gliedes in den Organismus des Unterrichts, über die Benutzung dieses und jenes Stoffes zu praktischen Uebungen, über die zweckmäßigste Verknüpfung der letztern mit theoretischen Unterweisungen u. dgl. m. den Erziehern mitzutheilen, und so würde das ganze Erziehungswerk allmälig Das werden, was es naturgemäß sein soll: eine Sache der Allgemeinheit, nicht mehr das ausschließliche Geschäft und Monopol eines besondern Standes. Die sogenannten „Laien", d. h. Diejenigen, die nicht von dem Lehren und Erziehen Profession machen, dagegen aber das nächste praktische Interesse daran haben, daß die Jugend gut erzogen werde und etwas Tüchtiges lerne, die ferner am besten wissen, was die Jugend im Leben und fürs Leben braucht, diese muß die Schule zur thätigen Betheiligung an ihrem Erziehungsgeschäft heranziehen, ähnlich wie dies bereits mehr oder weniger auf den Gebieten der Kirche, der Rechtspflege und der Verwaltung geschehen ist. Dann erst, wenn auf solche Weise die Erziehung eine öffentliche, eine wahre Volks- und Nationalangelegenheit geworden ist, wird sie ihre schönsten Blüten entfalten und ihre reichsten Früchte tragen.

Curtmann (in seiner Schrift „Die Schule und das Leben") wirft die Frage auf: „ob sich nicht dem Unterricht eine gewisse Oeffentlichkeit geben ließe, wenn man an einzelnen Tagen, ohne gerade Prüfung

---

*) In den „Rheinischen Blättern für Erziehung", XLIV. Bd. 1. Heft.

zu halten, die Schule dem Zutritt der Aeltern öffnete." Ich halte diese Idee für eine sehr fruchtbare, aber nur beim praktischen Unterricht. Dieser verträgt nicht blos, sondern fordert sogar eine solche Oeffentlichkeit, eine möglichst ausgebreitete, innige und ununterbrochene Wechselbeziehung zwischen der Schule und der Schulgemeinde. Die Eigenthümlichkeit der Bildungsmittel, deren sich der praktische Unterricht bedient und die sich sämmtlich an das gewöhnliche, namentlich das häusliche Leben und seine Beschäftigungen anschließen, bringt es gleichsam von selbst mit sich, daß der Lehrer wünschen muß, diese Uebungen unter den Augen der Aeltern seiner Zöglinge und der sonstigen Mitglieder der Schulgemeinde vorzunehmen, um fortwährend versichert zu sein, daß er in Uebereinstimmung mit den praktischen Bedürfnissen des Lebens handle, nicht in Künstelei und Einseitigkeit verfalle. Es würde daher eine solche Oeffentlichkeit des praktischen Unterrichts weder „Unbequemlichkeit für den Lehrer herbeiführen", noch „Zerstreuung der Schüler" (wie Curtmann von seinem Vorschlage befürchtet, „solange die Sache noch neu und die Kommenden indiscret wären"), — ebenso wenig als dies z. B. beim öffentlichen Turnunterricht der Fall ist. Der gegenwärtige Unterricht freilich verträgt nicht gut die Dazwischenkunft eines Uneingeweihten, dessen zweifelvolle Mienen oder wol gar „indiscrete" Fragen bezüglich der Natur- und Zweckgemäßheit der angestellten Lernübungen die Illusion stören möchten, in der bei diesem Unterricht Lehrer und Schüler sich fortwährend erhalten müssen. Noli turbare circulos meos! („Tritt mir nicht in meine Kreise herein!") möchte da jeder Lehrer dem Fremden, der in das Mysterium der Schule eindringen will, zurufen. Die praktische Schule dagegen könnte über ihre Pforten getrost die Worte schreiben:

„Kommt! Seht! Prüft! Helft!"

Funfzehntes Capitel.

Würden nicht die Kosten eines solchen praktischen Unterrichts unverhältnißmäßig groß sein?

Diese Kosten sind doppelter Art, nämlich:

1) die Gehalte der Lehrer und Lehrgehülfen;

2) die Kosten für das Arbeitsmaterial, die Beschaffung eines Schulgartens (respective Schulfeldes), die Einrichtungen zum Betrieb gewisser Handarbeiten, z. B. Aufstellung von Hobel- und Drehbänken, Anschaffung von Handwerkszeug und von Arbeitsstoffen, Holz, Pappe, Papier u. s. w.

Rücksichtlich der Lehrgehalte kommt zweierlei in Frage:

1) Würde man beim praktischen Unterricht mehr Lehrkräfte als beim gegenwärtigen, oder weniger, oder ebenso viele brauchen?

2) Würde man diese Lehrer, nach Verhältniß der von ihnen geforderten Qualitäten und Leistungen, besser bezahlen müssen als die jetzigen?

Die erste dieser beiden Fragen glaube ich dahin beantworten zu können, daß, wenn nicht weniger, doch sicherlich auch nicht mehr Lehr- und Aufsichtskräfte für den praktischen Unterricht nöthig sein würden als für den theoretischen.

Allerdings ist eine genaue Aufsicht und ein möglichst allseits gegenwärtiges Eingreifen des Lehrers bei den praktischen Arbeiten erforderlich, damit dieselben auf die rechte Weise von statten gehen, nicht leichtsinnig hingeschludert, nicht verkehrt angegriffen werden, damit unnützer Zeitaufwand, zwecklose Verschwendung von Material, ungeschickte Verderbung der Werkzeuge vermieden werde. Denn, es kann das nicht oft genug wiederholt werden, nur eine gut geleitete, mit Verstand, Aufmerksamkeit und Hingebung betriebene Arbeit wirkt bildend; eine blos mechanisch, gedankenlos oder flüchtig gethane würde, statt zu nützen, nur schaden. Allein ganz dasselbe findet beim theoretischen Unterricht statt. Ein gewissenhafter Lehrer muß hier auch jedes Schreibebuch und jede Rechentafel nachsehen, um sich zu vergewissern, daß alle Schüler gut und richtig gearbeitet haben, und, wo dies nicht geschieht (leider geschieht es nicht überall, kann nicht überall geschehen), da sieht es eben auch schlimm genug um die gründliche Bildung der Schüler aus. Dahingegen bietet, wie wir schon oben gesehen, die praktische Methode dem Lehrer ganz andere Vortheile zur Beaufsichtigung und Leitung einer

größern Anzahl von Schülern dar, als die theoretische, nicht allein durch die Möglichkeit, die bessern, gewandtern und zuverlässigern Schüler mit der aushelfenden Aufsicht über die andern zu betrauen, sodaß der Lehrer nur die Oberaufsicht auf das Ganze zu führen braucht, sondern auch durch die leichtere Art der Beaufsichtigung selbst. Eine Zahl von zehn, zwanzig, dreißig jungen Gartenarbeitern, die in einer oder mehrern Reihen hintereinander graben, pflanzen, jäten oder dergleichen, ist weit eher mit einem Blicke zu übersehen und zu mustern, als eine eben solche Zahl von Schreibe- oder Rechenschülern, wo der Lehrer bei jedem Einzelnen herumgehen, sein Auge auf jedes Buch und jede Tafel genau heften muß, um das Geschriebene oder Gerechnete durchzusehen. Auch bei den Handarbeiten im Zimmer ist die Uebersicht weniger schwer, als bei den Kopfarbeiten. Ob der junge Arbeiter an der Hobelbank die gegebene Anweisung zum Gebrauch des Hobels oder Bohrers begriffen habe, ist mit einem Blick auf seine Arbeit zu sehen; ob der Lernschüler eine Regel der Grammatik recht anzuwenden wisse, muß erst durch allerhand Fragen und Antworten ermittelt werden, und, wenn diese Anwendung in dem einen Falle richtig erfolgt, so hat der Lehrer noch keine Sicherheit dafür, daß sie nicht in einem andern wieder verfehlt werde, während praktische Handgriffe, einmal erlernt, selten einer nochmaligen Einübung bedürfen.

Ein anderes Bedenken könnte hier freilich entstehen, nämlich das: ob ein und derselbe Lehrer im Stande sein werde, den praktischen und den theoretischen Unterricht, und wiederum jenen in verschiedenen Fächern, z. B. in der Gärtnerei, Tischlerei, dem Papparbeiten u. s. w. zu ertheilen. Ich habe dieses Bedenken schon im vorigen Capitel berührt und zu erledigen versucht. Die Erfahrung spricht dafür, daß die, allerdings scheinbar weit auseinandergehenden Verrichtungen des Lehrens theoretischer Kenntnisse und der Anleitung zu praktischen Beschäftigungen dennoch in einem Individuum ganz wol vereinigt sein können, ja daß sie, wie beim Lernenden, so auch beim Lehrer sich gegenseitig unterstützen, indem der in praktischer Nutzanwendung der theoretischen Wissenschaften, z. B. der Mathematik und Physik, Geübte diese Wissenschaften selbst leichter und besser lehren wird, als der blos theoretisch Geschulte, wie andererseits die Kenntniß der Theorie ihm in der Praxis (z. B. durch Anwendung physikalischer Erfindungen oder besserer Methoden geometrischer Messung) manchen Vortheil schafft. Freilich sind die Wehrlis, die Lütschgs, die Cabels nicht allzu häufig, aber auch unter unsern blos theoretischen Lehrern bilden die guten, rationellen doch nur die Ausnahme, und aus den innern Wahrscheinlichkeitsgründen, die ich früher entwickelt habe, ist anzunehmen, daß sich noch leichter Lehrer finden

werden, welche eine Schule von 50—60 Kindern nach der praktisch-theoretischen Methode tüchtig bilden, als solche, welche dieselbe Zahl auf dem blos theoretischen Wege intellectuell und sittlich zu der gehörigen Vollkommenheit bringen. Daß bei Einführung des praktischen Unterrichts nicht die Zahl der Lehrstunden um so viel, als dieser in Anspruch nähme, vermehrt, sondern dieser Zuwachs durch Verringerung der Zahl der Lernstunden fürs theoretische Wissen ausgeglichen werden würde, ist schon oben des Weitern auseinandergesetzt und sei hier nur nochmals in Erinnerung gebracht.

Eine andere Frage ist: ob man nicht Lehrer, die soviel mehr leisten, auch ganz anders werde bezahlen müssen, als unsere jetzigen Lehrer, von denen man nur die eine Hälfte jener Leistungen, das theoretische Lehren, verlangt. Und da sage ich allerdings: Ja, man wird die Lehrer der Volksschulen anständiger honoriren müssen, wenn man will, daß die Bildung unserer Jugend, unstreitig eines der wichtigsten und schwierigsten unter allen Geschäften, überall in den befähigtsten Händen sich befinde. Der praktische Unterricht vermag, wie wir gesehen, für eine tüchtige und wahrhaft fruchtbare Bildung des nachwachsenden Geschlechts Großes zu leisten, *wenn er von Männern geleitet wird, welche den wahren innern Beruf, die rechte geistige und sittliche Befähigung und die echte hingebende Liebe und Begeisterung dazu mitbringen.* Diesen Männern soll man aber auch dann diejenige Stellung in der Gesellschaft anweisen und diejenige öffentliche Achtung bezeigen, welche sie, als die Bildner unserer Jugend und somit gewissermaßen als die Schöpfer unserer ganzen nationalen Zukunft, nicht nur verdienen, sondern auch haben müssen, um mit rechtem Erfolg, mit ganzer Seele, ohne drückende und entmuthigende Nebengedanken in ihrem wichtigen Amte thätig sein zu können. Dazu gehört nun auch ein solches Einkommen, daß der Lehrer, bei mäßigen Ansprüchen, nicht nöthig habe, auf fremdartigen Nebenerwerb zu denken, nicht verleitet werde, wegen nothgedrungenen steten Harrens und Bangens um eine Zulage oder eine bessere Stelle den allzeit devoten, katzenbuckelnden Diener der „hohen Vorgesetzten" zu machen, bei den Mitgliedern des Schulvorstandes, den Gemeinderäthen oder Stadtverordneten herumzuschmarotzen, vielleicht sogar (die Fälle sind dagewesen) den eigenen Schülern, weil sie Kinder einflußreicher Aeltern sind, zu schmeicheln, nicht durch zur Schau getragene Dürftigkeit und Hungerleiderei sich und seinen Stand dem Mitleide der Verständigen und dem Spott der Unverständigen aussetze, nicht aus Mangel an Geld sich die nöthigste geistige Nahrung, die Mittel seiner Fortbildung versagen müsse, vielmehr in der Lage sei, ohne Nahrungssorgen anständig zu

leben, seine Stellung als gebildeter Mann in der Gesellschaft und eine gewisse würdevolle Unabhängigkeit selbst seinen Vorgesetzten und Brotgebern gegenüber zu behaupten, endlich mit der fortschreitenden allgemeinen Cultur, deren Dolmetsch er ja für das jüngere Geschlecht sein soll, auch selber gleichen Schritt zu halten.

Dieser Maßstab muß freilich, mit den dermaligen Gehalten unserer meisten Volksschullehrer, zumal auf dem Lande, verglichen, ein sehr idealischer genannt werden. Denn die bessern Verhältnisse der Lehrer in einzelnen Gegenden Deutschlands, wie z. B. die von Michelsen geschilderten auf den großherzogl. oldenburgischen Güter in Holstein *), sind nur Oasen in der ungeheuern Wüste der materiellen, geistigen und geselligen Gedrücktheit unsers Volksschullehrerstandes. Erhielten doch noch im Jahr 1847 von den 15,000 Volksschullehrern des Königreichs Preußen 12,000 weniger als 100 Thlr. Gehalt **), und im Königreich Sachsen schlug erst 1850 die Regierung einen Minimalgehalt von 160 Thlrn. für jeden confirmirten Lehrer vor, welcher aber von den Kammern auf 140 Thlr. herabgesetzt ward.

Auch hier indeß dürfte die praktische Methode für das gesteigerte Bedürfniß, welches sie nicht sowol schaffen als nur offener bloslegen und stärker zur Geltung bringen würde, einigermaßen selbst die Mittel der Aushülfe darbieten. Zwar bin ich nicht ganz der Meinung Lange's, der (in seinen „Feldgärtnereicolonien") die Ansicht aufstellt: „eine Bildung der Schullehrer durch und zu landwirthschaftlichen Arbeiten würde dieselben an ein so einfaches und mäßiges Leben gewöhnen, daß sie dann auch mit dem geringsten Gehalte auskämen und zufrieden wären" denn, wenn schon allerdings eine mehr praktische als gelehrte, mehr naturgemäße als verkünstelte Vorbildung der Volksschullehrer unter Anderm auch den Vortheil haben möchte, daß die so Vorgebildeten weniger künstliche Bedürfnisse und hochfliegende Ideen in ihren Beruf mitbrächten, so gibt es doch ein gewisses Maß des Nöthigen und Anständigen, unterhalb welches man den Lehrer, schon aus Rücksichten auf seine geistige Freudigkeit und das ihm zu wünschende Selbstgefühl, niemals herabdrücken sollte. Aber in anderer Hinsicht wird der Lehrer einer Ar-

---

*) Wo z. B. bei Pensionirungen von Dorfschullehrern in dem einen Falle Herzog Peter resolvirte: „Im Ganzen soll er jährlich 240 Thaler Preuß. Cour. haben", und in einem andern Falle Großherzog August: „daß dem Lehrer jährlich 240 Thaler in Geld und die Nutznießung eines Ackers zu gewähren, auch nach seinem Tode der Witwe 50 Thaler sowie für jedes Kind bis zum 18. Jahre 12 Thaler zu zahlen seien."

**) S. Scherr „Organisation der Volksschule".

beitsschule durch diese selbst Mittel seiner Existenz gewinnen, welche eine Erhöhung seines Gehalts in Geld vielleicht ganz, gewiß zum großen Theil entbehrlich machen, ihm ein anständigeres Auskommen sichern und ihn doch nicht (wie etwa schriftstellerische Nebenarbeiten) seinem eigentlichen Berufe entziehen oder dafür stumpf machen, vielmehr ganz wesentlich mit diesem selbst zusammenhängen. Der Schullehrer (zumal auf dem Lande) würde aus seinem Antheil am Schulgarten, den er mit Hülfe der Schüler selbst bebaute, allerhand Bodenproducte gewinnen, welche, theils in Natur, theils in Geld umgesetzt, ihm einen ganz annehmlichen Zuschuß zu seinen sonstigen Existenzmitteln gewähren möchten.

Wenn ferner (wie das in Holstein, nach Michelsen, häufig der Fall ist) die Vorsteherin der Mädchenschule des Schullehrers Frau wäre, was auch in anderer Hinsicht sehr wünschenswerth und außerdem ziemlich natürlich und naheliegend erscheint, so gäbe dies wieder eine wesentliche Verbesserung der Lage einer solchen Lehrerfamilie ohne besondere Last für die Schulkasse. Ich setze überhaupt voraus, daß man mit Hülfe der praktischen Methode auch Lehrerinnen bilden würde, welche im Stande wären, den ganzen Unterricht der weiblichen Jugend zu übernehmen, um so allmälig zu dem naturgemäßen Verhältniß zurückzukehren, wonach die Erziehung der künftigen Frauen in der Hauptsache Frauenhänden übergeben sein sollte.

Was die zweite obenerwähnte Art von Kosten, die für Anschaffung des Materials und der Werkzeuge zum Arbeiten, für Herstellung eines Schulgartens oder einer Werkstatt betrifft, so müßten diese sich durch den Ertrag der Arbeiten wieder decken, sei es nun, daß letztere durch ihre Verwendung für gemeinnützige Anstalten (wie früher ausgeführt) der Gemeinde Kosten ersparten, welche von den Ausgaben für die Schule in Abrechnung zu kommen hätten, sei es, daß man die Arbeitsproducte verwerthete und ihren Erlös (nach dem gleichfalls früher angegebenen Theilungsmaßstabe) zum Theil der Schulkasse zuwiese. Das Eine wie das Andere geschieht, wie wir gesehen, in den holsteinischen Arbeitsschulen. Dennoch wird man vielleicht von manchen Seiten her Anstoß an diesem Vorschlage nehmen. Idealistische Pädagogen werden es höchst bedenklich finden, daß man die Jugend schon so früh daran gewöhnen wolle, die Arbeit nicht als bloße Pflichterfüllung, sondern im Lichte eines materiellen Erwerbsmittels zu betrachten, und manche reiche Familie dürfte die Nase rümpfen bei dem Gedanken, daß auch die „Kinder aus guten Häusern" gleich den andern für Geld arbeiten sollten. Jenen Erstern möchte ich erwidern, daß, solange sie es nicht dahin bringen können, daß der Mensch vom Geist oder von der Luft lebe, es immer um Vieles menschenwürdiger, sittlich edler und für die Gesellschaft vor-

theilhafter sein wird, wenn jeder Einzelne sich von früh auf daran gewöhnt, „sein Brot im Schweiße seines Angesichts zu essen", mit seiner Hände Arbeit einen materiellen Gewinn zu erzielen, als wenn ein Theil der Menschen in aristokratischem Müßiggange und vornehmer Verachtung der redlichen Erwerbsthätigkeit sein Leben verträumt oder verliedert und sich nur vom Schweiße seiner Mitmenschen nährt. Vollends aber in diesem Falle, wo seitens der Kinder die gewinnbringende Arbeit lediglich als eine theilweise Rückerstattung ihrer Erziehungskosten, also recht eigentlich als die Erfüllung einer Pflicht und die Abtragung einer Schuld gegen die Schulanstalt und die Schulgemeinde betrieben werden soll, muß auch die letzte Spur jenes Bedenkens schwinden. Aeltern aber, welche in ihren Kindern den Gedanken nähren möchten, daß sie nicht zu arbeiten brauchten, weil sie etwas Besseres seien als andere, die mögen wol zusehen, was sie thun. Sie werden es einst zu verantworten haben, wenn die lieben Söhnchen verzärtelte, untaugliche Mitglieder der menschlichen Gesellschaft werden, die nichts wissen und können als ihre Zeit und das mühelos ihnen zufallende Geld in leeren Tändeleien, wenn nicht in Schlimmerm, zu verzetteln.

Allerdings würde es nicht zu billigen sein, wenn man den ökonomischen Gesichtspunkt bei dergleichen Arbeitsschulen über den pädagogischen erheben und zum Beispiel gewisse Arten von Arbeiten, die pädagogisch nur von untergeordnetem Nutzen wären oder deren lange, einförmige Fortstellung den Kindern Schaden bringen könnte, nichtsdestoweniger darum betreiben wollte, weil ihre Producte vorzugsweise guten Absatz fänden und reichen Gewinn brächten. Allein für ebenso unrichtig würde ich es, sogar vom pädagogischen Gesichtspunkte aus, erachten müssen, wenn man das ökonomische Moment bei der Wahl und Anordnung der praktischen Beschäftigungen der Kinder ganz aus dem Auge lassen, wol gar als etwas Unwürdiges und Fernzuhaltendes behandeln wollte. Gerade die rechte Schätzung dieses ökonomischen Momentes ist etwas, was man schon der Jugend beizubringen suchen muß, um sie einestheils vor jenem blinden Jagen nach dem größtmöglichen augenblicklichen Vortheil, das meist ebenso ökonomisch falsch, als sittlich verderblich ist, andererseits davor zu bewahren, daß sie die Arbeit nur als ein Spiel, als einen angenehmen Zeitvertreib ansehe und immer nur solche Arbeiten verrichten wolle, welche ihr gerade Spaß machen. Die Freude am Erwerb, solange sie im rechten Verhältniß zu der dafür aufgewendeten Mühe steht, ist so wenig der Idealität einer wahrhaft sittlichen Lebensauffassung oder der Reinheit jugendlicher Unschuld zuwider, daß in ihr vielmehr der Keim der schönsten Tugenden und der nützlichsten gesellschaftlichen Eigenschaften liegt.

Ein anderes Bedenken könnte gegen die ökonomische Verwendung und Verwerthung der Kräfte der Schuljugend von der Seite erhoben werden, daß man sagte, es werde dadurch den erwachsenen Arbeitern eine drückende und benachtheiligende Concurrenz geschaffen. Dieser Einwurf hat eine gewisse Berechtigung auf dem gegenwärtigen Standpunkte unserer Industrie- und Arbeitsverhältnisse, wo man lediglich durch Zurückhaltung und Unterdrückung jeder neuauftretenden Gewerbskraft den gegebenen Bestand mühsam zu behaupten sucht; er muß aber seine Kraft verlieren, sobald durch eine allgemeine praktisch gewerbliche Erziehung der Jugend die ganze Bevölkerung mit dem Geiste eines regern industriellen Strebens und größerer Kühnheit in Aufsuchung neuer Bahnen des Erwerbs erfüllt, sobald der Gedanke überall zur Herrschaft gelangt ist, daß nicht ein neidisches Niederdrücken der andern productiven Kräfte und die ängstliche Behauptung eines Monopols der Arbeit und des Erwerbs, sondern nur die unbeschränkteste Entwickelung und Fruchtbarmachung aller vorhandenen productiven Kräfte die Wohlfahrt des Ganzen und jedes Einzelnen sicher verbürge. Wenn man namentlich durch Benutzung der bisher ganz unbenutzt gebliebenen jugendlichen Kräfte dahin gelangen könnte, der Natur, dem Erdboden ein größeres Maß von Erträgnissen aller Art abzugewinnen, also auf der gleichen Bodenfläche eine größere Zahl von Menschen, als bisher, oder die bisherige Zahl leichter und besser zu nähren — wie das allerdings nach den gemachten Erfahrungen kaum zu bezweifeln ist *) —, so wäre das ein reines volkswirthschaftliches Surplus, wodurch die bisherige Arbeiterbevölkerung nicht allein an ihrem Verdienste nicht das Geringste einbüßte, sondern sogar, durch die Vermehrung und folglich Verwohlfeilerung der ersten Lebensbedürfnisse, bedeutend gewönne.

Leider geben die Erfahrungen, die man bisher (s. das achte Capitel) mit der praktischen Methode gemacht hat, für unsern Zweck, hinsichtlich der Kosten solcher Anstalten, keinen sichern Anhalt. Ist es nämlich

*) Nach dem oben (S. 105) mitgetheilten Berichte der „Independance" hatte sich die Ertragsfähigkeit des der jungen Arbeitercolonie zu Ruysselede zur Bearbeitung überlassenen Bodens binnen zwei Jahren vervierfacht; der officielle Bericht des Justizministers an die Kammern von 1851 veranschlagt die Erhöhung des Grundwerthes jener Colonie nach dreijähriger Bearbeitung durch die jungen Colonisten auf 50%, nach fünfjähriger auf 100%. Ein vorher wenig fruchttragender Boden war durch die sorgsame Bestellung mit Hülfe so vieler Hände in einen fruchtbaren verwandelt worden. — Das Waisenhaus zu Pirna in Sachsen gewann (nach Lange: „Feldgärtnereicolonien") durch die von seinen Zöglingen betriebene Spatencultur von einem Grundwerth von 3500 Thalern fast 600 Thaler Ertrag, also gegen 17%. —

schon fast unmöglich, aus den in den geschlossenen Anstalten für die Erziehung und physische Verpflegung der Zöglinge aufgewendeten Gesammtkosten den auf die Erziehung allein fallenden Antheil herauszufinden, so kommen noch zwei andere Umstände hinzu, welche die Anwendung des Maßstabes jener geschlossenen Anstalten auf die allgemeine Volksschule erschweren. Auf der einen Seite nämlich ist dort der ökonomische Gesichtspunkt zu einer Höhe gelangt, wie es nur bei den eigenthümlichen Verhältnissen jener Anstalten möglich war, in allgemeinen Volksschulen aber nicht thunlich sein würde. Wenn zum Beispiel jene Anstalten ihre Zöglinge theilweise bis zum zwanzigsten Jahre behalten und also von der, in diesem Alter schon ungleich ausgebildetern Arbeitskraft derselben einen höhern Ertrag ziehen können, so ist das ein Vortheil, welcher der gewöhnlichen Volksschule entgeht. Ferner ist es leichter, die Naturbedürfnisse einer solchen geschlossenen Anstalt durch die Arbeiten der Zöglinge selbst beschaffen zu lassen, als diese letztern in Geld umzusetzen, um damit zum Beispiel die Lehrergehalte zu decken. Auf der andern Seite bedürfen solche Anstalten in der Regel zahlreicherer Kräfte zur Beaufsichtigung ihrer Zöglinge, als eine gewöhnliche Schule bedürfen würde, weil jene es mit verwahrlosten, zum Theil verwilderten Kindern zu thun haben, welche gebessert und gebildet werden sollen. Diesen Grund führt zum Beispeil der in den „Fliegenden Blättern des Rauhen Hauses" (2. Heft) mitgetheilte Bericht der Anstalt von Mettray für das äußerst zahlreiche Personal dieser Anstalt an.

Dennoch geben einzelne dieser Anstalten in Betreff der aufgewendeten Kosten, wenn man diese auf die Verhältnisse einer bloßen Unterrichtsanstalt überträgt, für letztere einen ziemlich günstigen Maßstab. In Ruysselede betrugen die Gehalte für das gesammte Personal der Anstalt im Jahre 1851, bei einer Zahl von 500 Zöglingen, 16,250 Francs, also etwas über 4300 Thaler; davon gehen aber ab die Gehalte für den Geistlichen, den Arzt, die Rechnungsführer, den Koch und Andere, deren Dienste lediglich durch die besondern Verhältnisse der Anstalt als eines geschlossenen Hauswesens bedingt sind, mit 4850 Francs oder ziemlich 1300 Thalern, sodaß für das eigentliche Lehr- und Aufsichtspersonal, mit Einschluß von 9 Arbeitsaufsehern und 8 Arbeitsmeistern verschiedener Gewerbe, welche den Zöglingen Anweisung ertheilen, ungefähr 3000 Thaler oder 6 Thaler auf einen Zögling fallen. Zwar kommen dazu noch einige Emolumente in Natur (Kost und Kleidung für die Arbeiter und Aufseher), etwa zur Hälfte jener Summe, allein davon ist wieder abzurechnen der Werth der Arbeit dieser Personen, welche neben der Anweisung, die sie den Zöglingen geben, zugleich selbst zum Nutzen der Anstalt ihr Gewerbe ausüben. Man kann also als

wirklichen Aufwand an Lehrkräften für die 500 Zöglinge höchstens 4000 Thaler oder 8 Thaler per Kopf rechnen. Dagegen finde ich auf dem Etat einer Bürgerschule in einer größern Stadt Deutschlands bei einer Zahl von 12—1500 Zöglingen 34 Lehrer mit einem Gesammtgehalte von circa 17,000 Thalern aufgeführt, sodaß auf einen Zögling hier ungefähr 12 Thaler kommen.

Die Betriebskosten für die landwirthschaftlichen Beschäftigungen der Zöglinge in Ruysselede betrugen 1851 20,000 Francs, die Erträgnisse dieser letztern ungefähr 30,000 Francs, sodaß ein Ueberschuß von etwa 10,000 Francs verblieb, der als Verzinsung des Grundwerths von 160,000 Francs gelten konnte, abgesehen davon, daß dieser Grundwerth selbst bedeutend erhöht worden war.

Den holsteinischen Arbeitsschulen, 16 an der Zahl (auf eine Bevölkerung von etwa 8000 Menschen), ward, wie wir sahen (S. 89), zur Anschaffung von Arbeitsmaterial (Werkzeugen) eine Summe von 426 Thalern im Ganzen bewilligt.

Man darf also wol annehmen, daß die Kosten einer nach der praktischen Methode eingerichteten Schule entweder gar nicht, oder doch nicht bedeutend höher sein würden, als bei der jetzigen Einrichtung. Wären sie es aber auch, müßte namentlich für eine anständigere Bezahlung der Schullehrer ein größerer Aufwand als bisher gemacht werden, so würde damit die Gesellschaft — der Staat, die Gemeinde oder wer immer dies übernähme — nur eine schon allzu lange rückständige Schuld abtragen. Solange noch zum Beispiel in Preußen, dem „Staate der Intelligenz", die Ausgaben für das ganze Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten wenig über 5%, die Ausgaben für das Kriegsdepartement dagegen etwa 40% des Gesammtbudgets betragen — und mehr oder weniger findet das Gleiche in den andern Staaten Deutschlands statt —, so lange ist eine Vermehrung jener erstern Ausgabe — wo möglich durch Verminderung dieser letztern — eine unerläßliche, nur mit den allergrößten Gefahren für Staat und Gesellschaft noch länger zu vernachlässigende Pflichterfüllung. Was hierüber schon so vielfach gesagt worden ist und etwa noch gesagt werden könnte, das glaube ich nicht besser zusammenfassen zu können, als in die trefflichen Worte, welche schon vor fast einem halben Jahrhundert den deutschen Regierungen mahnend und beschwörend der große Philosoph und Patriot Fichte zurief, indem er in seinen „Reden an die deutsche Nation" mit Beziehung auf seinen Plan einer auf praktische Grundlagen zu bauenden Nationalerziehung sagte:

„Möchte man doch den Staat in Absicht seines Zweifels, ob er auch wol das Vermögen habe, den Aufwand einer Nationalerziehung

zu bestreiten, überzeugen können, daß er durch diese einzige Ausgabe seine meisten übrigen auf die wirthschaftlichste Weise besorgen und daß, wenn er diese nur übernimmt, er bald nur diese einzige Hauptausgabe haben werde. Bisjetzt ist der beiweiten größte Theil der Einkünfte des Staats auf die Unterhaltung stehender Heere gewendet worden. Den Erfolg dieser Verwendung haben wir gesehen. Dagegen würde der Staat, der die von uns vorgeschlagene Nationalerziehung allgemein einführte, von dem Augenblicke an, da ein Geschlecht der nachgewachsenen Jugend durch sie hindurchgegangen wäre, gar keines besondern Heeres bedürfen, sondern er hätte an ihr ein Heer, wie es noch keine Zeit gesehen. Jeder Einzelne ist zu jedem möglichen Gebrauche seiner körperlichen Kraft vollkommen geübt und begreift sie auf der Stelle, zu Ertragung jeder Anstrengung und Mühseligkeit gewöhnt; sein, in unmittelbarer Anschauung aufgewachsener Geist ist immer gegenwärtig und bei sich selbst; in seinem Gemüthe lebt die Liebe des Ganzen, dessen Mitglied er ist, des Staats und des Vaterlandes, und vernichtet jede andere selbstische Regung. Der Staat kann sie rufen und unter die Waffen stellen, sobald er will, und kann sicher sein, daß kein Feind sie schlägt."

„Ein anderer Theil der Sorgfalt und der Ausgaben in weise regierten Staaten ging bisher auf die Verbesserung der Staatswirthschaft im ausgedehntesten Sinne und in allen ihren Zweigen, und es ist hierbei durch die Ungelehrigkeit und Unbehülflichkeit der niedern Stände manche Sorgfalt und mancher Aufwand vergebens gemacht worden, und die Sache hat allenthalben nur geringen Fortgang gehabt. Durch unsere Erziehung erhält der Staat arbeitende Stände, die des Nachdenkens über ihr Geschäft von Jugend auf gewohnt sind und die schon sich selbst durch sich selbst zu helfen Vermögen und Neigung haben; vermag nun noch überdies der Staat ihnen auf eine zweckmäßige Weise unter die Arme zu greifen, so werden sie ihn auf das halbe Wort verstehen und seine Belehrung dankbar aufnehmen. Alle Zweige der Haushaltung werden, ohne viele Mühe, in kurzer Zeit einen Flor gewinnen, den noch keine Zeit gesehen hat, und dem Staate wird seine erste Ausgabe tausendfältige Zinsen tragen."

„Bisher hat der Staat für Gerichts- und Polizeianstalten viel thun müssen und doch niemals genug für sie thun können. Zucht- und Besserungshäuser haben ihm Ausgaben gemacht, die Armenanstalten endlich erforderten, je mehr auf sie gewendet wurde, einen um so größern Aufwand und erschienen in der ganzen bisherigen Lage eigentlich als Anstalten Arme zu machen. Die erstern werden in einem Staate, der die neue Erziehung allgemein macht, sehr verringert werden, die letztern

gänzlich wegfallen. Frühe Zucht sichert vor der spätern sehr mislichen Zucht und Verbesserung; Arme aber gibt es unter einem so erzogenen Volke gar nicht."

Sechszehntes Capitel.

Unterstützende Veranstaltungen für Wirksammachung des praktischen Unterrichts.

Die Voraussetzung, von welcher ich bei meinen Betrachtungen ausging, war die, daß die Schule nicht ein Isolirschemel, sondern ein wesentlich mitwirkendes Glied in dem Organismus unsers Volks- und Culturlebens sein solle. Daraus folgt, daß ein Unterricht wie der von mir vorgeschlagene, welcher sich aufs engste den natürlichen Entwickelungsgesetzen dieses Lebens anzuschließen sucht, seine volle Wirksamkeit erst dann zu entfalten vermag, wenn diese natürlichen Entwickelungsgesetze auch in den übrigen Theilen des gesellschaftlichen Organismus zu ungehemmter Aeußerung gelangt sind. Solange unser Staatswesen noch auf dem Grundsatze möglichster Beschränkung der persönlichen Selbständigkeit, ängstlicher Ueberwachung der Einzelnen und ihrer freien Vereinigungen, ausgedehntester Bevormundung des Volks durch ein dem Leben entfremdetes, kastenmäßig geschultes Beamtenthum ruht, so lange wird freilich ein Erziehungssystem, welches darauf ausgeht, den Menschen zur Selbständigkeit und Selbstbeherrschung zu erziehen, als eine vereinzelte Einrichtung unter ungleichartigen, ja feindseligen Umgebungen dastehen. Solange unser Gelehrtendünkel und unser Hang nach Idealisterei uns die praktische Beschäftigung mit den materiellen Lebensinteressen mehr oder weniger als etwas Untergeordnetes, wenn nicht Verächtliches ansehen läßt, wird ein Unterricht, dessen Zweck es ist, diese praktischen Beschäftigungen in ihr natürliches Recht einzusetzen und die übermäßige Ausdehnung gelehrten Wissens und abstracter Geistesthätigkeit zu beschränken, auf vielfachen Widerstand und heftige Anfeindungen stoßen. Solange endlich der Geist industrieller Beweglichkeit, Energie und Vielseitigkeit, der Sinn für Abhülfe der eigenen und der allgemeinen Noth durch selbstthätige Anstrengungen und freies Zusammenwirken, der Drang unaufhörlichen Fortschreitens auf allen Gebieten der Cultur unter dem Einfluß mangelhafter Einrichtungen und einseitiger Anschauungsweisen sich nur unvollkommen zu entwickeln und zu äußern

vermag, so lange werden auch dem praktischen Unterrichte wichtige Triebfedern und wesentliche Vorbedingungen seines Gedeihens fehlen.

Alles dies jedoch sind Verhältnisse, deren Aenderung nur nach und nach, zum Theil durch weitaussehende politische und sociale Umgestaltungen, zum Theil auch eben durch den allmäligen Einfluß einer zweckmäßigen Erziehung zu erwarten steht.

Wenn ich daher von unterstützenden Veranstaltungen für den praktischen Unterricht spreche, so meine ich zunächst nur solche, welche sofort und von denselben Factoren, die ich mir bei der Verwirklichung der hier entwickelten Ideen in erster Linie denke, ins Leben gerufen werden könnten.

Zwei solche Veranstaltungen sind es namentlich, die ich als wichtig für die Wirksammachung und Unterstützung des praktischen Unterrichts ansehe, nämlich:

1) ein gemeinsamer und gleicher Unterricht für die Kinder aller Stände;

2) ein, an den eigentlichen Schulunterricht sich organisch anschließendes System von Vor- und Fortbildungsanstalten.

Der gemeinsame Unterricht für die Kinder der verschiedenen Classen der bürgerlichen Gesellschaft, der Reichen und Armen, der Gebildeten und Ungebildeten, ist eine Forderung, welche ebenso vom Standpunkte der Politik wie der Humanität immer lauter und dringender sich erhebt. Der gegenwärtige, theoretische Unterricht stellt aber der Erfüllung dieser Forderung mehrere nicht unerhebliche Schwierigkeiten entgegen. Derselbe verlangt nämlich zu seiner rechten Benutzung theils eine gewisse gleichmäßige Vorübung und Gewecktheit der geistigen Anlagen, theils eine fortwährende unterstützende Nachhülfe des in der Schule Gelernten. Beides steht den Kindern der unbemittelten und minder gebildeten Stände nicht oder nur in geringerm Grade zu Gebote, als denen der höhern Classen, und aus diesem Grunde erklären Viele den gemeinsamen Unterricht beider für unthunlich, weil, sagen sie, die Armenkinder mit den Kindern der Gebildeten nicht fortkämen und entweder selbst zurückblieben oder die letztern in ihrem Vorschreiten aufhielten. Außerdem fürchtet man von dem Zusammensein gebildeter mit ungebildeten Kindern eine bedenkliche Erschwerung der, ohnehin schon in den öffentlichen Schulen so mühsamen Disciplin. Und endlich behauptet man — nicht mit Unrecht, wie schon früher bemerkt ward —: der wissenschaftliche Unterricht, wie ihn der Sohn des Reichen brauche, würde für den Sohn des Armen ein unnützer, wenn nicht schädlicher Luxus sein.

Beim praktischen Unterricht stellt sich die Sache wesentlich anders. Wenn der Sohn des Armen aus der Einförmigkeit seiner väterlichen Hütte nicht dieselbe geistige Erschlossenheit, dieselbe Beweglichkeit des

Vorstellungsvermögens, dieselbe Empfänglichkeit der Einbildungskraft mitbringt, wie der Sohn des Reichen aus den mannichfaltigern und anregendern Umgebungen, in denen er sich bewegt, so hat dagegen in Bezug auf praktische Körpergeschicklichkeiten jener nicht selten einen Vorsprung vor diesem. Ebenso verhält es sich mit der häuslichen Nachhülfe. Es wird also hier statt einer Hemmung eine gegenseitige Förderung und Ergänzung zwischen diesen beiden Classen von Zöglingen eintreten: die Einen werden eine größere Geübtheit in körperlichen Fertigkeiten, die Andern vielleicht eine raschere Fassungskraft für das wissenschaftliche Element des Unterrichts mitbringen — so werden sie sich gegenseitig ausgleichen, unterstützen und anfeuern. Auch braucht weder das Kind wohlhabender Aeltern von der Höhe seiner Bildungsbedürfnisse herabzusteigen, noch das des Armen zu unnatürlichem Wissensluxus sich hinaufzuschrauben, vielmehr gibt es auf dem Felde des praktischen Unterrichts ein für beide Theile angemessenes Niveau, denn die Uebung in allerlei technischen Geschicklichkeiten ist, wenn schon für den Aermern noch directer nutzbringend, doch auch für den Reichen mit mannichfachen Vortheilen verbunden, und der wissenschaftliche Unterricht, der sich an diese praktischen Uebungen anschließt, vornehmlich also der Unterricht in Naturkunde und Mathematik, wird dem Einen just so ersprießlich sein wie dem Andern. Das Bedenken wegen der Disciplin endlich wird hier nach dem darüber schon im achten Capitel Bemerkten, ebenfalls seine Kraft verlieren, ja es steht zu vermuthen, daß bei dieser Art des Unterrichts gar häufig der Sohn des Arbeiters dem künftigen Erben eines unabhängigen Vermögens mit dem guten Beispiel des Fleißes, der Ordnungsliebe, des Gehorsams gegen die allgemeinen Gesetze eines solchen kleinen Arbeiterstaats vorangehen wird.

Aber nicht blos unbedenklich ist bei Anwendung der praktischen Methode die gemeinsame und gleiche Erziehung der Kinder aller Stände, sondern geradezu nothwendig, wenn diese Methode ihre ganze wohlthätige Wirksamkeit entfalten soll. Es ist bereits früher (im siebenten Capitel) darauf hingewiesen worden, wie einer der größten Vortheile des praktischen Unterrichts darin bestehe, daß er in der Jugend die wichtigsten gesellschaftlichen Tugenden entwickele, daß er dieselbe für die mannichfachsten künftigen Lebenslagen vorbereite. Dazu gehört aber ganz besonders auch die Kenntniß und richtige Würdigung der Beziehungen, Gegensätze und Berührungspunkte der verschiedenen Stände der menschlichen Gesellschaft. Wir sahen, wie Fellenberg, von einer ähnlichen Idee geleitet, seine Erziehungsanstalt für Reiche dicht neben die für Arme stellte, um Beide in Wechselbeziehungen miteinander zu bringen. Allein die noch mehr patriarchalische Auffassung der beiderseitigen

Verhältnisse dieser Stände, welche Fellenberg dabei zu Grunde legte, will heutzutage, wenigstens in den meisten Fällen, nicht ferner passen. Ohne den communistischen Träumen von einer durchgängigen Gleichheit aller Menschen eine Berechtigung einzuräumen, die sie wol niemals erlangen werden, muß man doch, wenn man vorurtheilsfrei die gegenwärtigen Gesellschaftsverhältnisse betrachtet, zugestehen, daß der Zug unserer Cultur dahin geht, keine festen trennenden Schranken zwischen den verschiedenen Classen (wie sie sonst z. B. die privilegirten Stände von dem übrigen Volke schieden) fernerhin anzuerkennen, vielmehr stetige Uebergänge aus der einen Classe in die andere anzubahnen, und zwar durch die immer höher gesteigerte Macht und Geltung der persönlichen Thätigkeit und Tüchtigkeit — der Arbeit. Aus dieser Betrachtung ergibt sich die Wichtigkeit eines gemeinsamen und gleichen Bildungsganges der Jugend aller Classen wenigstens in den frühern Lebensjahren, eines Bildungsganges, welcher ebenso sehr das Kind des Reichen mit dem Gedanken vertraut mache und anleite, sein Glück nicht dem bloßem Zufall der Geburt, sondern der eigenen Thätigkeit und Geschicklichkeit zu verdanken, das Kind des Armen aber befähigen, durch angestrengten Fleiß sich selber eine günstigere Lebensstellung zu erringen. Ein praktischer Unterricht, der lediglich arme oder reiche Zöglinge umfaßt, wird immer nur halbe und unvollständige Erfolge haben.

Die zweite Vorbedingung eines gedeihlichen Wirkens des praktischen Unterrichts ist die, daß derselbe schon vor der eigentlichen Schulzeit, wenigstens vorbereitungsweise, beginne, und daß er auch über dieselbe hinaus fortgesetzt werde. Für Jenes haben wir bereits ziemlich ausreichende Veranstaltungen in den Kindergärten, und es bedarf nur einer allgemeinen Verbreitung, sowie hier und da einer noch zweckmäßigern Einrichtung dieser, um schon vom zartesten Alter an die körperliche und geistige Entwickelung der Kinder auf die rechte, naturgemäße Weise zu fördern, besonders ihrer Selbstthätigkeit und ihrem Gestaltungstriebe frühzeitig Nahrung und Anleitung zu geben. Spielend wird hier die Kraft des Kindes geübt; durch recht geleitete Spiele wird der Grund zu einer planvollen, geregelten Arbeitsamkeit gelegt, werden die ersten Keime des Thätigkeitstriebes, der Pünktlichkeit, Aufmerksamkeit, der Entschlossenheit des Handelns und des Scharfsinns in Auffindung der rechten Mittel und Wege dazu, nebst andern fürs Leben wichtigen Eigenschaften, gepflegt und entwickelt *).

---

*) „Schon die körperlichen Spiele, gut organisirt, gewöhnen zur Ordnung, Geduld, Verträglichkeit und andern schätzbaren Tugenden." Curtmann: „Schule und Leben".

Seine Weiterführung und Vervollständigung findet der praktische Unterricht allerdings auf die natürlichste Weise im Leben selbst, durch den Uebergang der Zöglinge entweder zu wirklichen praktischen Berufsbeschäftigungen, oder zu speciellen Vorbildungsanstalten für solche, und hier eben zeigt sich ein Hauptvorzug desselben vor dem jetzt üblichen theoretischen, der nämlich, daß ein durch jenen hindurchgegangener Zögling nicht als ein Fremdling im Leben und an der Schwelle seines künftigen Berufs steht, sondern in denselben wie in ein ihm schon bekanntes Land eintritt und sich darin bald heimisch findet. Gleichwol ist das Bedürfniß besonderer Fortbildungsanstalten dadurch nicht ausgeschlossen. Die Thätigkeit, welche die verschiedenen Berufsarten in Anspruch nehmen und somit fortüben, ist mehrfach nur eine sehr einseitige, bald eine überwiegend geistig abstracte, bald eine ausschließlich körperlich mechanische. Soll daher der Hauptzweck der Bildung, wie er früher (im fünften Capitel) dargestellt ward: Ausgleichung der durch das Leben erzeugten Einseitigkeiten und Hervorbringung einer möglichst harmonischen Entwickelung aller Kräfte, mehr als blos halb erreicht werden, so muß auch über die eigentliche Schulzeit hinaus eine solche Ausgleichung stattfinden: nach der einen Seite durch fortgesetzte Uebung mechanischer Geschicklichkeiten und damit verbundene Kräftig- und Gelenkigerhaltung des Körpers — was besonders für Die ein Bedürfniß ist, die sich einem vorwiegend geistigen, sogenannten gelehrten Berufe widmen —, nach der andern durch Darbietung von Gelegenheit zum Nachholen oder Vervollständigen mancher während der Schulzeit zurückgestellten und diesem reifern Alter vorbehaltenen theoretischen Kenntnisse *) — für Solche, welche ihr specieller Beruf nicht von selbst hierauf führt —, endlich, für die Einen wie für die Andern, durch stetes Festhalten und Weiterausbilden jenes organischen Zusammenhanges zwischen Theorie und Praxis, Wissen und Können, von welchem, als einem der fruchtbarsten Erfolge der praktischen Methode, oben mehrfach **) die Rede gewesen ist.

Wie auf solche Weise der durch die Schule gepflanzte Stamm praktisch-theoretischer Bildung und energischen Strebens nach steter Selbstvervollkommnung sich in zahlreichen Aesten und Zweigen immer weiter ausbreiten, eine immer lebendigere Thätigkeit, Strebsamkeit und gegenseitige Durchdringung aller dieser mannichfachen Bildungskreise erzeugen, dadurch unserm ganzen Gesellschafts- und Culturleben höhern Schwung und größere Vertiefung verleihen würde, das kann hier nur angedeutet, nicht ausgeführt werden.

---

*) Vergl. Capitel 12, S. 134.

**) Z. B. Capitel 12, S. 128.

Nur an Einzelnes sei erinnert, was den eben ausgesprochenen Gedanken zu verdeutlichen dienen mag. So z. B. würden jene gemeinsamen Körper- und Waffenübungen zu militärischen Zwecken, welche schon in der Schule begonnen hätten *), von den aus dieser getretenen jungen Leuten in entsprechender Erweiterung fortgesetzt und auf diese Weise eine wahre allgemeine Waffenschule für das ganze Volk geschaffen werden. Die Schulverbände, die in der Regel mit den politischen Gemeindeverbänden zusammenfallen, würden die räumliche, der Uebertritt gleicher Altersclassen aus der Schule in diese militärischen Fortbildungsverbände die zeitliche Basis einer solchen, wirklich organisch aus dem Volksleben heraus sich bildenden Heeresverfassung abgeben **); der Einzelne träte nicht in das Heer wie in ein fremdes Element hinüber, das ihn dem gewohnten heimischen Leben entführte, sondern er wüchse gleichsam in dasselbe hinein, ohne seine bisherigen bürgerlichen und menschlichen Beziehungen aufzugeben, er fände sich fortwährend an der Seite derselben Kameraden, mit denen er in der Schule die Arbeiten und die militärischen Uebungen getheilt, er würde sich seine Führer leicht aus Denen, die er seit lange als die Tüchtigsten kennen gelernt, wählen können ***). Welche Vortheile daraus für den festen Zusammenhalt, den wirklich militärischen und doch volksthümlichen Geist und die Disciplin des Heeres erwachsen müßten, bedarf nicht der weitern Ausführung. Auch im Innern würde ein solches, aus früher und gemeinsamer geregelter Thätigkeit und strenger gesetzlicher Zucht hervorgegangenes Volksheer ein ebenso starker Schutz gegen die Anarchie von unten, wie gegen den Despotismus von oben sein.

Aber nicht blos zum Schutze des Vaterlandes, sondern auch zu allerhand anderer gemeinsamer und gemeinnütziger Thätigkeit würden die Zöglinge der praktischen Schule, getreu dem dort empfangenen Impulse,

---

*) S. Capitel 13, S. 146.

**) Das engere Anschließen der Heeresorganisation an die localen Verhältnisse des Volkslebens durch Bildung von Wehrkreisen haben nicht nur solche Militärschriftsteller, die von dem Gedanken einer durch und durch volksthümlichen Heeresverfassung ausgingen, wie z. B. Huldreich Schwertlieb in seinem „Krieg der Zukunft“ (Leipzig 1848), sondern auch strengconservative, wie Pönitz in seiner „Deutschen Nationalbewaffnung“ (Stuttgart 1848) empfohlen.

***) Die Wahl der Offiziere durch die Mannschaften, eine derzeit wieder in das Reich der Utopien oder der demokratischen Umsturzpläne verwiesene Idee, ward 1848 unter Andern von Pönitz a. a. O., desgleichen von dem, größtentheils aus preußischen und österreichischen Offizieren bestehenden Wehrausschuß des Frankfurter Parlaments (in dem veröffentlichten „Entwurf zu einem Gesetz über die deutsche Wehrverfassung“) als nützlich und nothwendig dargestellt.

für das spätere Leben verbunden bleiben. Wie jetzt Turn- und Gesangvereine, so würden dann Vereine zur gemeinsamen Fortbetreibung und Ausbildung der verschiedenen landwirthschaftlichen Thätigkeiten, der Baum- und Obstzucht, der Blumen- oder sonstigen Pflanzencultur, zur Vervollkommnung gewisser technischer Gewerbe, zur Aufsuchung und Nutzbarmachung neuer Erfindungen auf diesen und ähnlichen Gebieten entstehen. Der weibliche Theil der Jugend würde Gelegenheit suchen, die in der Schule erworbenen hauswirthschaftlichen und pädagogischen Fertigkeiten weiter auszubilden und nützlich anzuwenden, und, wo sich diese Gelegenheit nicht im Aelternhause oder in weitern Familienkreisen fände, da würden sie, durch Erneuerung der dort geschlossenen Vereinigungen sich gegenseitig anfeuernd und ermuthigend, ihre Thätigkeit dem Allgemeinen zur Verfügung stellen, und es dürften auf diese Weise das Armenwesen, die öffentliche Krankenpflege und andere wohlthätige Anstalten eine Menge brauchbarer, hülfreicher Kräfte gewinnen.

Kurz, der Gemeinsinn, der Geist der Association, der Eifer und das Geschick selbstthätigen Eingreifens in die öffentlichen und die Privatangelegenheiten würde von allen Seiten aus dem Boden der praktischen Schule hervorsprießen und rückwirkend diesen Boden selbst wiederum aufschließen und befruchten.

Siebzehntes Capitel.

Schluß.

Wer aber soll diese Reform der Schule zuerst in die Hand nehmen? Eigentlich wäre das wol die Pflicht des Staates, welcher das gesammte Schulwesen an sich gezogen und unter seine Obhut genommen hat. Allein wir haben oben (S. 111) gesehen, daß und warum von dieser Seite unter den gegenwärtigen Umständen eher eine Hemmung als eine Förderung derartiger Reformbestrebungen zu erwarten sei. Die Gemeinden, namentlich die größern, könnten allenfalls wol selbständig mit Einführung der neuen Methode vorangehen und den andern das Beispiel zur Nachfolge geben. Sollte auch da kein günstiger Boden für die Verwirklichung dieser Idee zu finden sein, so bliebe übrig, daß eine Anzahl Familien sich in freier Vereinigung zur Einrichtung solcher praktischer Schulen für ihre Kinder verbände. Gelänge der Versuch, wie bei eifrigem und geschicktem Anfassen der Sache zu hoffen steht, so

würde der ersichtliche Erfolg bald Andere zur Nachahmung reizen. Auch das Institut der Kindergärten ist auf ähnlichem Wege von den kleinsten Anfängen zu einer schon jetzt weitverbreiteten und täglich steigenden Anerkennung und Ausdehnung emporgewachsen. Möchten die vorstehenden Betrachtungen zu solchen praktischen Versuchen einer allgemeinen Einführung der praktischen Unterrichtsmethode den Anstoß geben! Zunächst geht mein Wunsch dahin, daß Aeltern und Lehrer die hier entwickelten Ideen einer vorurtheilsfreien und gewissenhaften Prüfung unterziehen, daß die Presse, die pädagogische wie die politische, wenn sie dieselben als wahr und nützlich erkennt, deren weitere Verarbeitung und Ausbreitung sich angelegen sein lasse. Welches aber auch das Schicksal dieser Betrachtungen sei, ob sie einen Erfolg haben oder keinen, der Verfasser derselben glaubte eine Schuld gegen das Vaterland und das nachwachsende Geschlecht abzutragen, indem er Das, was ihm an der gegenwärtigen Jugenderziehung mangelhaft und verfehlt erschien, offen aufdeckte und zur Verbesserung dieser Mängel und Fehler Vorschläge entwickelte, welche zwar auf Neuheit und Originalität keinen Anspruch machen, immerhin jedoch das Verdienst haben könnten, einem Gedanken Ausdruck zu geben, welcher vielleicht manchem Vater und manchem Lehrer schon lange dunkel in der Seele geruht hat.

Druck von F. A. Brockhaus in Leipzig.

Berichtigungen.

Seite	6	Zeile	16	von unten lies und statt oder
=	38	=	5	v. oben l. 1851 st. 1831
=	38	=	6	v. u. müssen die Worte: Erziehung des wegfallen
=	59	=	21	v. o. l. befindenden st. befindlichen
=	77	=	14	v. u. l. Schwefelhölzchen st. Schwelhölzchen
=	86	=	8	v. o. l. beschäftigten st. beschäftigen
=	91	=	3	v. o. ist die Zahl 3 vor: und zu streichen
=	130	=	20	v. o. l. Bodenarten st. Bodenarbeiten
=	132	=	9	v. u. l. der st. den
=	132	=	8	v. u. l. in der Aufzeigung st. der Aufzeigung
=	142	=	15	v. u. l. Milchwirthschaftsvereine st. Milchwirthschaften
=	143	=	8	v. o. l. Cappel st. Cabel